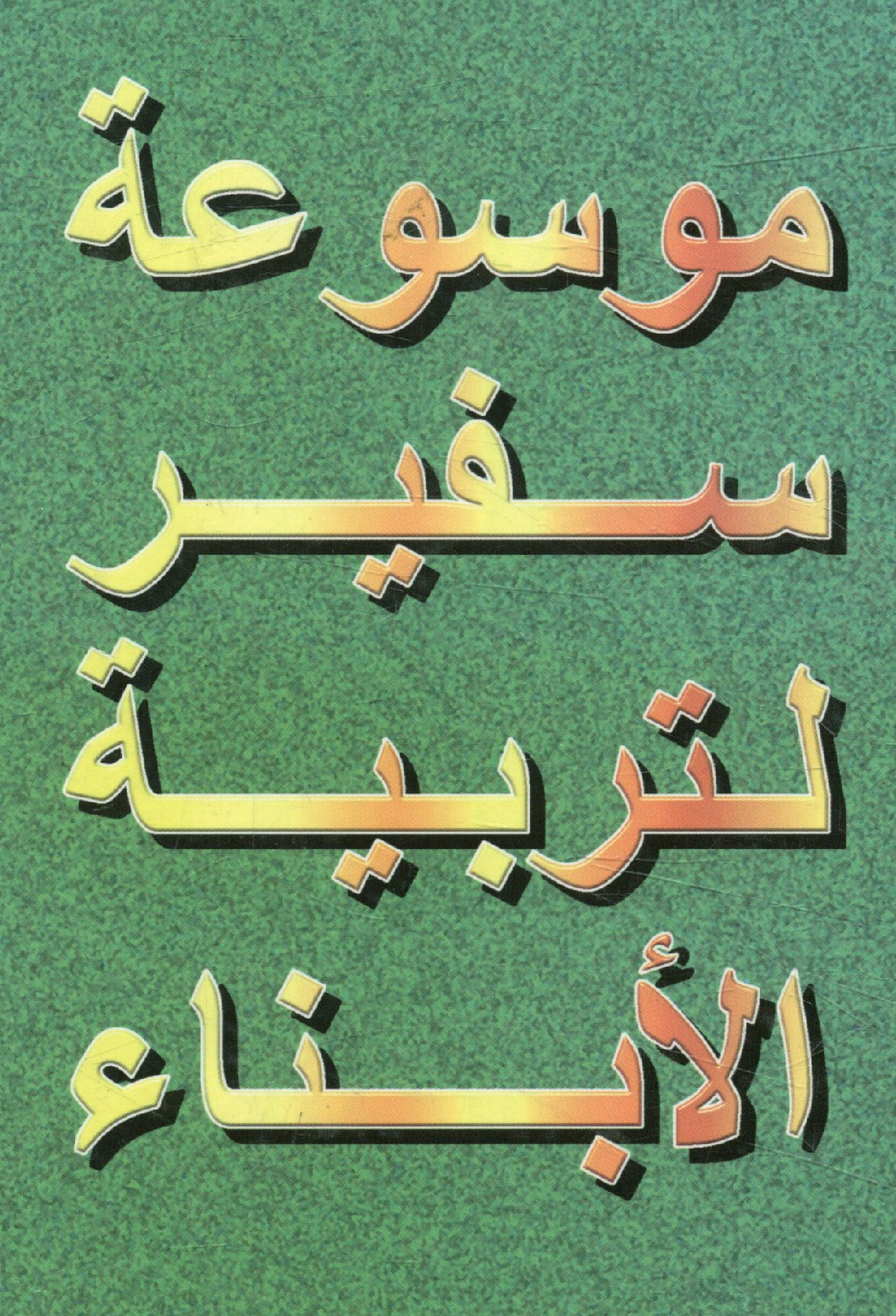
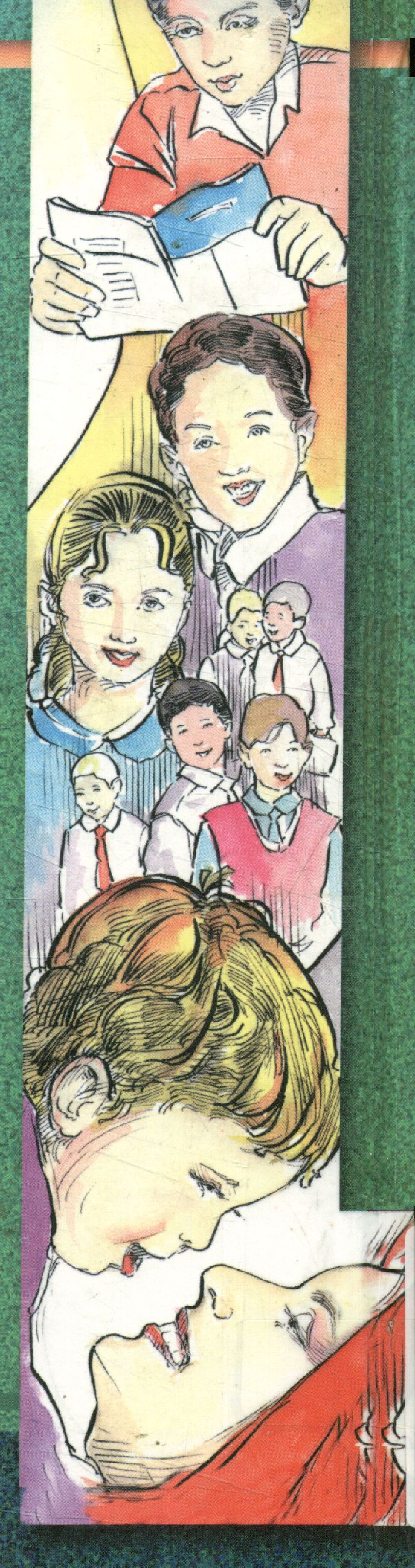
موسوعة سفير لتربية الأبناء





المجلد الثالث

سفير

الموزع الوحيد بالمملكة العربية السعودية
دار الراوي للنشر والتوزيع
المركز الرئيسي الدمام هاتف ٨٤٦٢٥٥٢ - فاكس ٨١٧٢٤٦٩
فرع الرياض هاتف ٤٧٨٦٧٨١ فاكس ٤٤٨٨٠٥٨



المجلد الثالث

رقم الإيداع 17103 / 98 الترقيم الدولي: ISBN : 977 - 261 - 668 - 8

التربية والتنمية

التعليم والنمو الاقتصادى

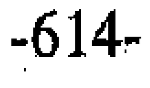
يقصد بالاقتصاد القومى لأى بلد أو مجتمع، المجموع الكلى للإنتاج القومى له. ويقصد بالإنتاج إنتاج سلعة استهلاكية على مدار زمنى طويل أو قصير، أو أداء خدمة داخل المجتمع، كالخدمة الصحية أو التعليمية أو الاجتماعية كالتأمينات والمعاشات.

وعلى ذلك ، يتكون الاقتصاد القومى من مجموعة قطاعات من الأنشطة الاقتصادية، هى قطاعات : الصناعة والزراعة والبناء والتشييد، والسياحة والتعليم والصحة والأمن الخارجى(الدفاع والقوات المسلحة)، والأمن الداخلى (الشرطة الداخلية)... وغير ذلك من أنشطة أخرى اقتصادية.

والاقتصاد القومى يقاس بعدة مقاييس أو مؤشرات دالة على مقدار الإنتاج القومى أو الناتج القومى المحلى، من إنتاج السلع والخدمات. ومن أهم هذه المقاييس :مقدار دخول الأفراد من العاملين من قوة العمل، سواء أكان ذلك فى صورة أجور أم مرتبات أم حوافز أم مكافآت. ومجموع دخول قوة العمل فى كل قطاع أو نشاط اقتصادى يمثل قيمة الإنتاج القومى داخل النشاط الاقتصادى.

وعلى ذلك فإن الاقتصاد القومى يقاس فى أبسط صوره بالمجموع الكلى لدخول أفراد المجتمع من قوة العمل مقابل إنتاجهم السلع والخدمات.

أما النمو الاقتصادى فهو يرتبط بالدرجة الأولى بالتغير الحادث فى الاقتصاد القومى أو الناتج القومى الإجمالى فى إنتاج السلع والخدمات. فإذا قل الإنتاج القومى، فإن ذلك يمثل تأخرًا أو تخلفًا اقتصاديًّا. وأما إذا استقر الناتج القومى الإجمالى لإنتاج السلع والخدمات ولم تحدث له زيادة أو نقص، فإن ذلك يمثل ركودًا اقتصاديًّا. أما إذا حدثت زيادة فى الناتج القومى الإجمالى من إنتاج السلع والخدمات من سنة إلى أخرى، فإن ذلك يمثل زيادة أو نموًّا فى الاقتصاد القومى. فعلى سبيل المثال : إذا زاد الناتج القومى الإجمالى بين سنتين متتاليتين من 100 إلى 105 مليارات جنيه أو دولار أو دينار أو ريال، فإن مقدار الزيادة فى الاقتصاد



القومى بين هاتين السنتين يعادل 5 مليارات من العملة المالية .وعلى ذلك فإن معدل الزيادة فى النمو الاقتصادى يعادل (5 :1000) أى 05, ،أى 5 %

وعلى ذلك فإن النمو الاقتصادى يقصد به الزيادة التى تحدث فى الاقتصاد القومى (أو الناتج القومى لإنتاج السلع والخدمات) فى فترة زمنية محددة.

أما عن العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادى، فهى علاقة وثيقة ؛ إذ إن تعليم قوة العمل فى العنصر البشرى هو أحد عوامل الإنتاج. والإنتاج يتوقف على مجموعة من العوامل المهمة، وأهمها: الأرض ورأس المال الطبيعى (من المواد الطبيعية والماكينات والآلات والتجهيزات والموارد المالية......) ، وكذلك رأس المال البشرى من ايدٍ عاملة متعلمة ومدربة وقادرة على الإنتاج وراغبة فيه، كذلك التكنولوجيا، والمعلومات.

ولعل العنصر البشرى فى الإنتاج يعد من أهم العناصر الأساسية اللازمة فى الإنتاج كمًّا وكيفًا ؛ حيث تتوقف جودة الإنتاج وكميته فى الدرجة الأولى على مقدار جودة العنصر البشرى وخبرته العلمية والعملية، وعلى ذوقه وحسِّه وفنه وأخلاقه وقيمه وعاداته السلوكية، وكلها عوامل وعناصر كيفية تؤدى إلى زيادة حجم الإنتاج وكَمِّه، مما تؤدى إلى الارتقاء بجودة الإنتاج.


ولعل هذه العناصر والعوامل الكيفية للعنصر البشرى فى الإنتاج لا تتأتَّى إلا من خلال التعليم والتربية الجيدة والهادفة. ومن ثَمَّ فإن التعليم والتربية الجيدة -داخل الأسرة، وفى المدرسة والجامعة ،ومن خلال وسائل الإعلام ودور العبادة ... الخ- مهمان فى إعداد وتكوين الثروة البشرية وقوة العمل ، وتعمل على زيادة معدلات الإنتاج والنمو الاقتصادى فى الحاضر والمستقبل، وعلى ذلك فإن التعليم والتربية يعدان مصدرين مهمين من مصادر تنمية الثروة البشرية وزيادة معدلات النمو الاقتصادى.

ولعل إسهامات التعليم فى معدلات النمو والتنمية الاقتصادية عديدة وكثيرة ويصعب سردها، فعلى سبيل المثال : فالتعليم الجيد والموجه يُسهم فى زيادة دخول الأفراد مدى الحياة، وهذا يسهم بدوره فى زيادة دخول المجتمعات، ويُزيد من الدخول فى المجتمعات المصدرة للعمالة أو العمالة المهاجرة بالخارج؛ حيث يزداد حجم المدخرات وحجم الاستثمارات التى تتحول إلى أنشطة اقتصادية واجتماعية ، تسهم فى إيجاد فرص عمل، وتقلل من حجم البطالة، كما تقلل نسبة الإعالة وسن الإعالة على الأسرة والمجتمع، وتسهم فى زيادة معدلات النمو الاقتصادى. كما أن التعليم يسهم فى ترشيد الاستهلاك وخفض نسبة الجريمة وزيادة الأمن والأمان والسلام الاجتماعى كمطلب أساسى ورئيسى لتوفير المناخ العام لزيادة الإنتاج وارتفاع معدلات النمو، والتنمية الاقتصادية.

د. على على عبد ربه

أهم المراجع:

1- على على عبد ربه : إسهامات التعليم فى دخل الفرد والمجتمع وعلاقتها بالحراك الاجتماعى والفوارق الاقتصادية وخفض نسبة الفقر بين أفراد المجتمع المصرى ، دراسات تربوية، 1993م.



اقتصاديات التعليم

يبحث علم اقتصاديات التعليم فى أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية بشريًّا وماليًّا وتكنولوجيًّا وزمنيًّا، من أجل تكوين البشر بالتعليم والتدريب تكوينًا شاملا، حاضرًا ومستقبلا، فرديًّا واجتماعيًّا، ومن أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين.

وللاهتمام الكبير بقضية اقتصاديات التعليم تعددت وتعمقت الأبحاث فى هذا العلم منذ أوائل الستينيات من القرن العشرين حتى أصبح فرعًا جديدًا ومستقلا من فروع علمى الاقتصاد والتربية، علم واضح نسبيًّا فى مجالاته ونظرياته. وقد زادت الصلة تدريجيًّا بين هذا العلم وغيره من العلوم التربوية والاجتماعية الأخرى. ولعل أبرز القضايا والمجالات التى يتناولها موضوع اقتصاديات التعليم هى:

* التعليم بين الاستهلاك والاستثمار. ويرتبط ذلك بحساب معدلات العائد من التعليم فرديًّا واجتماعيًّا، وكذلك دور التعليم فى النمو الاقتصادى لكل دولة، فضلا عن دوره فى التنمية الشاملة بصفة عامة.

* تكلفة التعليم، وما يرتبط به من محاولات حديثة لخفض التكلفة من خلال زيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته، وتقليل كلفة الوحدة.

* تمويل التعليم وما يرتبط به من محاولات إيجاد مصادر بديلة لتمويل التعليم.

وقد كانت النظرة إلى التعليم قديمًا- وبخاصة من جانب معظم الاقتصاديين- على أنه مجرد خدمة تُقدَّم للأفراد، دون انتظار عائد من ورائها. ومن هنا نُظِر إلى الإنفاق على التعليم على أنه استهلاك لا عائد كبير من ورائه. فى حين كانت النظرة إلى الإنفاق على بناء المصانع، واستصلاح الأرض، وغيرها من الأمور المادية على أنها استثمار فى جملتها، نظرًا لسرعة العائد منها وضخامته فى معظم الأحيان، ومن هنا توجهت معظم الميزانيات فى الماضى إلى الجوانب أو القطاعات المادية، وأُهمِل التعليم إهمالا كبيرًا.

وبتراكم الخبرة الإنسانية واستيعاب مدلولاتها، اتضح أن ثمة فروقًا جوهرية بين المتعلم والأمى، ولا سيما بين العامل المتعلم، ونظيره الأمى، لصالح المتعلم؛ وذلك فى العديد من المجالات مثل القدرة الإنتاجية، وسرعة مواكبة التطورات أو التحسينات فى أساليب الإنتاج، وحسن التعامل مع الزملاء، والعلمية فى التعامل مع الإشاعات..الخ.

ومن هنا بدأت النظرة إلى الإنفاق

على التعليم تتغير تدريجيًّا. وبدأ مفهوم رأس المال البشرى فى الشيوع بين علماء الاقتصاد المهتمين بالتربية؛ حيث زاد الاعتقاد بأن تعليم الإنسان يصقل مهاراته وقدراته؛ ويكسبه العديد من الصفات ومنابع القوة البشرية، بما يفيده فى حاضره ومستقبله، بشكل يفوق- إلى حد بعيد- ما أنفق عليه من وقت وجهد ومال. ويسمى مخزونُ أو مستودعُ القوة الذى سوف ينتج الفوائد المستقبلية رأسَ المال. إلا أنه فى حالة الإنسان يسمى رأس مال بشرى.

وتشير العديد من الدراسات المتخصصة إلى أن تكلفة التعليم فى تزايد مستمر ومقلق لكثير من الدول ولا سيما الدول النامية.

ولعل أبرز العوامل التى ساهمت فى زيادة تكلفة التعليم الزيادة السكانية ولا سيما الناتجة عن زيادة المواليد فى مقابل عدد الوفيات، وما يصاحب ذلك من زيادة الضغط على التعليم، وبخاصة بعدما تبنت معظم الدول فكرة التعليم الإلزامى المجانى فى مراحل معينة. ومما يزيد أيضًا من الضغط السابق زيادة اقتناع الناس بالتعليم، ورغبتهم فيه، وإقبالهم عليه. أيضًا محاولات معظم الدول إطالة عدد سنوات التعليم الإلزامى المجانى، ليتعدى المرحلة الابتدائية إلى الإعدادية والثانوية. والاهتمام بعوامل الجودة فى التعليم؛ مثل تقليل كثافة الفصول، وإطالة اليوم المدرسى، والعام المدرسى، والاهتمام بالمبانى، والوسائل المُعِينَة. وتزايد الاهتمام بالدراسات التطبيقية والتكنولوجية فى التعليم الثانوى والعام. بجانب التوسع الكمى والكيفى فى التعليم العالى الذى يعد أكثر مراحل التعليم كلفة.

وهناك مجموعة من العوامل الاقتصادية، من أهمها: ارتفاع الأسعار، وانخفاض قيمة بعض العملات، وارتفاع المستوى العام للمرتبات. ولهذه الأسباب جميعًا زادت كلفة التعليم إلى حد فاق إمكانات أغلب الدول سواء المتقدمة منها أو النامية.

وبالتالى أصبح موضوع خفض التكلفة أو استثمارها مجالا للعديد من الدراسات وهناك مداخل متعددة لمواجهة مشكلات التكلفة منها ما يتعلق بزيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته وهذا الاتجاه يلقى الكثير من التأييد لاسيما في الآونة الأخيرة.

ولعل موضوع خفض التكلفة أو استثمارها أصبح موضوعًا لا ينضب، فهناك مداخل متعددة لمواجهة مشكلات التكلفة، منها ما يتعلق بزيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته. فالكفاءة ترتبط عادة بدرجة الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على مخرجات تعليمية معينة. فهى تعنى - بمعنى آخر- الحصول على أكبر قدر من المخرجات باستخدام مجموعة محددة من المدخلات.

* **تمويل التعليم** : أما بالنسبة إلى تمويل التعليم فالعلاقة وثيقة بين دراسة تكلفة التعليم وتمويله، فمن خلال تحديد تكلفة التعليم فى المستقبل القريب والبعيد، تركز الجهود على البحث عن مصادر لتمويل هذه التكلفة. وعادة ما تستخدم معايير معينة لتقييم نظام التمويل التربوى فى أى بلد من أشهرها: درجة مناسبة مستوى توفيرالخدمات التربوية. ومدى كفاءة توزيع الموارد التربوية ومدى عدالة توزيع الموارد التربوية.

د. هدى حسن حسن

أهم المراجع:

1- محمود عباس عابدين: مسيرة علم اقتصاديات التعليم، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، تحرير د. سعيد إسماعيل - المجلد (16)- دار الفكر العربى.

2- محمد محروس إسماعيل: اقتصاديات التعليم- توزيع دار الجامعات المصرية- 1990م.

3- تيودور شولتز: القيمة الاقتصادية للتربية- ترجمة: محمد الهادى عفيفى- محمود السيد سلطان- مكتبة الأنجلو المصرية- 1975م.

تمويل التعليم

عندما حصلت معظم الدول النامية على استقلالها أيقنت أن السبيل الأساسى لتعويض ما فاتها على طريق التقدم والنمو بفعل سنوات طويلة من النهب والاستغلال الاستعمارى، أن تبذل قصارى جهدها لنشر التعليم بين المواطنين، والارتفاع بمستوى كفايته. وكان من الطبيعى أن يحتاج تحقيق هذا الهدف إلى أن تفرض قضية التمويل نفسها على الساحة، فالتعليم يحتاج إلى مبانٍ وإلى مرتبات تُدفع للمعلمين والفنيين والإداريين والعمال، وهو ما يحتاج إلى نفقات أخرى متعددة تتصل بالماء والكهرباء والتجهيزات الضرورية... وهكذا.

وإذا كانت معظم الدول لم تتوانَ فى تخصيص كثير من الموارد لتمويل التعليم، فقد لوحظ أنه لا تكاد توجد دولة فى العالم يمكنها أن تستمر فى توجيه مقدار متزايد من مواردها المتاحة إلى التعليم، دون أن يؤدى هذا إلى حدوث ضغوط واختلالات حادة فى مجمل المجتمع والاقتصاد.

ولم يكن ذلك من قبيل تعقيد الأمور، وإنما كان من نتاج مبادئ الحساب، فاقتصاد أى دولة - فى لحظة معينة - لا يتاح له إلا قدر محدود من الدخل عليه أن يستخدمه، وما يخصص لتمويل التعليم من هذا الدخل يؤخذ من استخدامات أخرى، ومن ثم فكثيرًا ما تواجه طلبات التعليم من الموارد القومية منافسة متزايدة من طلبات سائر الاحتياجات والميادين العامة، مثل: الزراعة والصناعة والطرق والإسكان، وكذا من الاحتياجات المهمة، مثل: الصحة، وتأمينات الشيخوخة، والقضاء على البطالة. ولسوء الحظ تمثل الميزانية العسكرية -بالنسبة إلى عدد غير قليل من الدول- الخصم العنيد لتمويل التعليم.

ولقد دفع هذا عددًا من العلماء والخبراء المتخصصين فى اقتصاديات التعليم إلى أن يضعوا بعض المعايير التى من شأنها أن ترشد إلى إصدار الحكم الصحيح عند تقويم نظام تمويل التعليم فى بلد من البلدان.

من ذلك على سبيل المثال: دلالة النسبة المئوية من الناتج القومى الإجمالى المخصصة للتعليم. فهناك دول تبلغ فيها هذه النسبة (8%) أو (9%) أو أقل أو أكثر من ذلك. وكذلك نسبة حصة التعليم إلى ميزانية الحكومة، وفى هذه الحالة نجد أنها

ترتفع إلى ما يزيد على ضعف نسبتها إلى الناتج القومي الإجمالي.

ثم تطور الفكر التربوي والاقتصادي الخاص بتمويل التعليم، فظهرت معايير أكثر دقة روعي فيها أن تكون أقرب إلى ما هو منشود من العملية التعليمية، كما تتبدى في مخرجات التعليم، أي ناتج التعليم، ومن هنا تحركت مقاييس تمويل التعليم خطوة نحو التفصيل والجودة، وسادت مقاييس أربعة رئيسية هي:

- نسبة التسجيل في التعليم الابتدائي بالقياس للفئات العمرية المناظرة.

- درجة التوازن في الفرص التعليمية بين الذكور والإناث.

- نسبة التسجيل في التعليم الثانوي والعالي.

- معدل تعليم الكبار.

وبالتدريج أصبح ينظر إلى الأهداف المنشودة كميًّا ونوعيًّا ثم تحدد الميزانية المطلوبة في ضوئها.

ويختلف تمويل التعليم باختلاف الجهة التي تملك المؤسسة التعليمية وتديرها، ولأن معظم المؤسسات التعليمية في الوطن العربي تملكها الدولة، ونظرًا إلى أن معظم هذه الدول تقوم سياسة التعليم فيها على مبدأ المجانية، فإننا نجد التمويل يعتمد على الدولة نفسها، وإذا طولب الطلاب بمصروفات فإنها في أغلب الأحوال تكون بسيطة، لا تشكل موردًا يعتد به في تمويل التعليم، وهذا عكس ما يحدث بالنسبة للمؤسسات التعليمية التي يملكها ويديرها القطاع الخاص؛ إذ يُعتمد في التمويل هنا على المصروفات التي يدفعها الطلاب.

والمشكلة الأساسية التي تواجهها بعض البلدان الآن – مع إيمانها بمبدأ مجانية التعليم – هي ضغوط مشروعات التنمية، والأخطار التي تهدد أمنها الداخلي والخارجي وتجعلها غير قادرة على الوفاء بما يتطلبه التعليم من تمويل. وهنا تضطر مؤسسات تعليمية تابعة للدولة إلى أن تضغط على أولياء الأمور بطلب التبرعات المختلفة، العيني منها والنقدي، مما يشكل بدوره إرهاقًا للأسر.

وربما كان لنا أن نستفيد من الخبرة التي تشير إليها دراسة الحضارة الإسلامية، فقد كان أغنياء المسلمين يخصصون جزءًا غير قليل من ثرواتهم يوصون بوقفه، وخاصة بعد مماتهم للإنفاق منه على مؤسسات تعليمية.

وبمرور الأعوام تراكمت ثروات ضخمة، أصبحت مصدر تمويل كبيرًا أتاح الفرصة لتخفيف العبء عن كاهل كلٍّ من الأفراد والدولة نفسها.

وهكذا يمكن أن يُخصص (صندوق) أو (بنك) خاص تجمع فيه تبرعات الأفراد والهيئات المختلفة ويخصص إيراده للمساهمة في تمويل التعليم، مع ضرورة أن تدبَّر له سبل تنشطه وتشجع على استمراره وتنميته.

د. سعيد إسماعيل علي

أهم المراجع:

1- سعيد إسماعيل علي (محرر): دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد 16، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990م.

2- فيليب كومبز: أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات، ترجمة محمد خيري حربي وآخرين، دار المريخ، الرياض، 1987م.

مجانية التعليم

التعليم نشاط إنسانى يستغرق وقتًا قد يمتد إلى سنوات طويلة ويشغل حيزًا مكانيًّا ، ويتطلب نفقات تتزايد عامًا بعد آخر.

وهنا يبرز التساؤل : من يدفع هذه النفقات ؟

إن الإجابة السريعة عن هذا التساؤل ، هى أن يتكفل المتعلم – أو ولى أمره بدفع نفقات تعلمه.

لكن الإجابة ليست على هذا القدر من البساطة.

فلقد برزت وجهات نظر تربوية واجتماعية تشير إلى أن التعليم حق إنسانى ينبغى أن يحصل عليه من يطلبه من المواطنين دون أن يتحمل نفقاته؛ لأن اشتراط دفع المواطن نفقات تعليمه لابد أن يؤدى إلى حرمان جماهير الفقراء من التعليم.

ورأى آخرون أن مشاركة المواطن فى تحمل نفقات، التعليم تدفعه إلى الحرص على هذا التعليم، أما تقديمه مجانيًّا، فإنه قد يؤدى إلى ضعف الحافز على النجاح فيه.

والحق أن البلدان الإسلامية ظلت طوال قرون عدة تقدم التعليم لمن يطلبه مجانًا ، بل كانت تدفع للطلاب ما يعينهم على الحياة من ملبس ومأكل ومأوى . وكان الدافع إلى ذلك ، النظر إلى التعليم على أنه عمل من أعمال البر والإحسان والخير التى حَثَّ الدين عليها.

ومن هنا اندفع كثير من الأغنياء إلى وَقْف جزء من ثرواتهم للإنفاق منها على التعليم مما وفر مصدرًا مستمرًّا للإنفاق عليه وأُعفى الطلاب بالتالى من تحمل نفقات تعليمهم.

وعندما ساد الاتجاه القاضى بمسئولية الدولة الكاملة وتوجيهها للنشاط الاقتصادى والاجتماعى ، ساد تبعًا لذلك النظام القاضى بمجانية التعليم فى جميع مراحله ، بل إن هذا النظام عمَّ مختلف البلدان العربية سواء تلك التى سارت سياستها وفقًا للنظام الشمولى أو وفقًا للنظام الليبرالى ، أى سواء كانت الدولة هى المسيِّرة لكل شئون البلاد، أو كانت تترك مساحة كبيرة للنشاط الخاص للمشاركة.

وفى السنوات الأخيرة تعالت أصوات عدد من علماء الاقتصاد لتنبه

إلى أمر مهم يتلخص فى أن هناك:

ثلاث فئات من النشاط الإنسانى ، تحدد دائرة الانتفاع بكل منها مَنْ يدفع تكلفتها وهى:

الفئة الأولى : نشاط يعود نفعه على مجموع الأمة ، لا الفرد ، مثل الخدمة العسكرية والدفاع عن الوطن ، فهنا يدفع المجتمع – ممثلاً فى الدولة – التكلفة ولا يطالب الفرد بها.

الفئة الثانية : نشاط يعود نفعه على الفرد نفسه ، وبطريق مباشر مثل السكن، والمأكل والملبس . وهذا بالتالى يتولى الفرد دفع تكلفته.

الفئة الثالثة : نشاط يشترك فى الانتفاع به كل من الفرد والمجتمع، مثل التعليم ؛ إذ مما لاشك فيه أن التعليم يحسن من الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للفرد ، وكذلك فإن تزايد عدد المتعلمين فى المجتمع، وارتفاع مستوى جودته يعظِّم من قدرات التنمية فى المجتمع، ويرفع المستوى المعيشى ونوعية الحياة لمجموع أفراد الأمة . ويترتب على هذا أن تجىء نفقة التعليم مسئولية مشتركة بين الفرد والمجتمع، ممثلاً فى الدولة.

ومن هنا بدأت أصوات ترتفع بضرورة قَصْر مجانية التعليم على مرحلة التعليم ما قبل الجامعى.

وبطبيعة الحال فإن من العسير أن تجد وجهة النظر هذه طريقها إلى التنفيذ فى عالمنا العربى ، ذلك أن حق التعليم المجانى فى مراحل التعليم قد أصبح من النصوص الأساسية فى دساتير ونظم الجمهرة الكبرى من هذه الدول.

لكن ذلك لم يمنع الاتجاه إلى إقامة فرص أكثر للنشاط الخاص فى التعليم للتخفيف من على عاتق الدولة، بحيث تتاح لها فرص أكثر للإنفاق على التعليم الذى تقدمه مجانيًّا.

إن مجانية التعليم تؤكد مبدأ ديمقراطيًّا أساسيًّا هو تكافؤ الفرص أمام أبناء الأمة الواحدة، فالتعليم لا يقل شأنًا عن الخدمة العسكرية ، فإذا كانت الخدمة العسكرية تحافظ على أمن الوطن الخارجى ، فإن التعليم الكفء من شأنه أن يبنى القدرة الذاتية لأبناء الأمة، مما يوجب ألا يحرَم منه مواطن، لا لعجز فى قدراته العقلية، وإنما العجز فى قدراته المالية.

وهناك العديد من النصوص الدينية سواء من القرآن الكريم أو السنة النبوية تؤكد جميعها على أن التعلم والتعليم فريضة، وأداء الفريضة لا يطالب الفرد بدفع تكلفتها.

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع:

1- سعيد إسماعيل على : سياسة التعليم فى مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ،1996 م.

2- سعيد إسماعيل على (محرر) : الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ، 1985 المجلدان التاسع والعاشر .

تكلفة التعليم

نظرًا للتزايد المستمر فى الطلب الاجتماعى على التعليم من مختلف الشرائح الاجتماعية- وما تواجهه الأسعار على وجه العموم من ارتفاع من حين إلى آخر ، تزايدت النفقات التى يتطلبها نشر التعليم مما دفع عددًا غير قليل من علماء التربية والاقتصاد إلى الاستفادة من الدراسات التى أجريت فى مجال المشروعات الاقتصادية، فى محاولة لتيسير فرص التعليم لأفراد الأمة بحيث لا يحول بينهم وبين التمتع بها ما أصبح يمثله التعليم من عبء على ميزانيات الدول والأفراد، وذلك بدراسة ما يتطلبه التعليم من نفقات، ووسائل خفضها، من غير تضحية بجودة التعليم ، ولا بواجبات نشره ، ومن هنا برزت قضية "تكلفة التعليم ".

ومن المهم التفرقة بين التكلفة المباشرة ، وغير المباشرة . ويستخدم لفظ "مباشرة" للإشارة إلى الأمور التى ينفقها الطلاب أو السلطات العامة مباشرة ، على بنود متنوعة مثل رواتب المدرسين أو الكتب ، وتنسب تلك التكلفة إلى التعليم مباشرة ، فى حين تكون التكلفة " غير المباشرة " تكاليف ضمنية ، وعلى سبيل المثال ، فوقت الطالب له قيمة ويدخل كجزء من تكلفة التعليم ، على الرغم من أنه لا يدفع له ثمن مباشر .والتكلفة المباشرة هى التى تحظى عادة بالاهتمام الكبير لأن الأرقام الخاصة بها متاحة وبالتالى يمكن حسابها ، ومن ثم معرفة آثارها على ميزانيات الدولة والأفراد .

ونحن نطلق عادة اسم "التكاليف الخاصة" على تلك التكاليف التى يتحملها الطالب أو أسرته أو الاثنان معًا نتيجة الالتحاق بالمؤسسات التعليمية ، وعناصر هذه التكاليف تدور حول : رسوم التعليم فى المدارس والجامعات ، وقيمة الكتب والأدوات الأخرى ، والدخل الذى يضحى به الفرد الذى فضل الاستمرار فى التعليم، وهذا ما يعرف بتكلفة الفرصة الضائعة، وعدم قبول عمل يعطيه دخلاً فى سن صغيرة (12-15سنة مثلاً) وانتظاره حتى التخرج فى الجامعة وحصوله على المؤهل العالى وذلك عند سن (22-23سنة) . ويخصم من تكاليف التعليم أى مساعدات مالية أو منح أو دعم

يحصل عليه الطالب خلال سنوات تعليمه.

أما ما تنفقه الدولة على التعليم فيسمى "التكاليف العامة" والتى تكثر بطبيعة الحال كلما تكلفت الدولة بأن تقدم التعليم فى مختلف مراحله بالمجان ، ذلك أن الرسوم التى يدفعها التلاميذ لا تغطى إلا جزءًا يسيرًا من التكاليف الكلية للتعليم .

وقد اجتمعت أسباب عدة أدت إلى زيادة مستمرة فى تكلفة التعليم ، من هذه الأسباب :

* الزيادة السكانية فى معظم المجتمعات نظرًا لزيادة المواليد وانخفاض الوفيات بين الأطفال ، وما يصاحب ذلك من زيادة الضغط على التعليم ، وبخاصة بعد ما تبنت معظم دول العالم فكرة التعليم الإلزامى فى مراحل تعليمية متعددة . ومما يزيد أيضًا من الضغط السابق زيادة اقتناع الناس بالتعليم ورغبتهم فيه وإقبالهم عليه.

* الاهتمام بعوامل الجودة فى التعليم، مثل تقليل كثافة الفصول، وإطالة اليوم الدراسى ، والعام الدراسى، وغير ذلك من الأمور التى عادةً ما تزيد تكلفة التعليم ، إلا أنها مهمة وحيوية .

* تزايد الاهتمام بالدراسات التطبيقية والتكنولوجية فى التعليمين الثانوى والعالى .

* التوسع فى التعليم العالى الذى يعد أكثر مراحل التعليم تكلفة نظرا لطبيعة الدراسة فيه ولأهدافه المتميزة .

ولعل هناك أسبابًا أخرى اقتصادية ، منها ما أشرنا إليه من ارتفاع الأسعار، وانخفاض قيمة بعض العملات، وارتفاع المستوى العام للمرتبات ، وغيرها من العوامل .

وكان من الطبيعى أن يفكر علماء التربية والاقتصاد فيما يمكن عمله لخفض تكلفة التعليم ، ولكن المشكلة الكبرى التى تواجهنا بهذا الشأن أن مرتبات المعلمين تبلغ 80٪ من النفقات الجارية (نفقات الإدارة ونفقات التعليم)، إذ من الطبيعى أننا لا نستطيع أن نخفض التكلفة عن طريق تخفيض أجور المعلمين ، غير أننا نستطيع ذلك عن طريق جعل عمل المعلمين مفيدًا وفعالاً إلى أقصى مدى ممكن ، ويكون ذلك بوسائل عديدة، منها اللجوء إلى بعض الأساليب الفنية التى تزيد من فعالية المعلمين ، ومنها توفير الأجهزة والأدوات المدرسية التى تزيد من إنتاجيتهم ، ومنها تحسين الكتاب المدرسى ..وهكذا.

وفضلاً عن هذه السبل فهناك ضرورة تجنب الإهدار المدرسى المتمثل بصفة خاصة فى الرسوب والتسرب ، ومنها تحسين المستوى الكيفى للتعليم وخاصة من ناحية المناهج الدراسية ، ومنها تكييف التعليم بما يتفق وحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية ، ومنها خفض كلفة المبانى المدرسية .

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- ج ب أتكنسون : اقتصاديات التربية ، ترجمة عبد الرحمن أحمد صائغ ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية 1993م .

2- محمد محروس إسماعيل : اقتصاديات التعليم ، كتاب الأهرام الاقتصادى ، القاهرة 1993م.

3- حسين محمد المطوع : اقتصاديات التعليم ، دار القلم ، دبى ، 1987م.

العائد من التعليم

فى معظم الأنشطة العملية التى يقوم بها الإنسان فى حياته اليومية، يوجد عامل مهم له دور أساسى يقرر على أساسه القيام بهذا النشاط أو ذاك، هذا العامل هو مقدار العائد من هذا النشاط، أو الفائدة التى ستترتب عليه، وخاصة إذا كان هذا النشاط يتطلب إنفاقًا ماليًّا، ويكون العائد هو مقدار الزيادة التى حصلت قياسًا على كم الإنفاق. وإذا كان هذا مما نراه فى سلوك الواحد منا، فإنه يكون أساسيًّا بالنسبة إلى الأمم والشعوب؛ ذلك لأن الإنفاق بالتالى يكون إنفاقًا ضخمًا، ربما يصل إلى مليارات نقدية، ويكون العائد سلبًا أو إيجابًا يعم الجمهرة الكبرى من أبناء البلاد، ولا يؤثر فى حاضر الأمة فقط بل فى مستقبلها أيضًا.

ويصدق هذا الأمر على التعليم، مثلما يصدق على غيره من الأنشطة المجتمعية، فهو -وخاصة فى عصرنا الحاضر- من الأنشطة التى تتكلف مبالغ ضخمة للغاية، وأثره بعيد المدى على الفرد والمجتمع، حاضرًا ومستقبلا، ومن هنا اهتم علماء الاقتصاد وخبراء التربية والسياسيون بمعرفة ما يعود على الأمة من فوائد، يعبر عنها بكلمة "عائد" و"عوائد" من المبالغ التى تُنفَق على التعليم.

تنقسم عوائد التعليم إلى: "عوائد خاصة"، و"عوائد عامة":

والعوائد الخاصة: هى تلك الفوائد التى يحصل عليها الفرد نتيجة تعلمه، وذلك بسبب الزيادة فى مقدرته على الكسب فى المستقبل، نتيجة لزيادة إنتاجية الفرد المتعلم، أو نتيجة لقدرته على إنتاج سلع جديدة أو نتيجة لهما، ولا نستطيع بطبيعة الحال أن ننكر وجود استثناءات، فهناك أفراد ممن حصلوا على مستوى تعليمى متواضع أمكنهم تحقيق ثروة كبيرة. كذلك هناك من فشلوا فى إكمال مراحلهم التعليمية وانشغلوا بأعمال حرة مختلفة وحققوا نجاحًا كبيرًا. ومن المؤكد أن نجاح مثل هؤلاء يعود إلى أسباب أخرى، لا يمكن أن تقلل من قيمة قدرة التعليم على زيادة دخل الفرد.

أما العوائد العامة، فهى تتمثل فى الفوائد التى تعود على المجتمع من تعلم أفراده. وبدون إيراد تفاصيل، فإن هناك العديد من المؤشرات التى تؤكد أن ما حصلت عليه الدول الصناعية المتقدمة والدول حديثة النمو إنما يرجع إلى التعليم، دون التقليل من أهمية وجود عوامل أخرى.



وقد يعبر عن عوائد التعليم بأن منها ما هو مباشر، وما هو غير مباشر، والعائد المباشر هو مقدار الدخل المادى (الاقتصادى) سواء على المستوى الفردى أو على المستوى المجتمعى العام، أما العائد غير المباشر فيتمثل فى الاتجاهات والعادات الاجتماعية والثقافية والأخلاقية والسياسية التى تعود على الفرد والمجتمع نتيجة التعليم، فالتعليم يعتبر قيمة اجتماعية ونفسية للفرد؛ حيث يستمر تأثيره فى الفرد طوال حياته ويعمل على تنمية شخصيته وتطوير أدائه واستخدامه المنهج العلمى كأسلوب ومنهج فى مواجهة المشكلات.. إلخ.

وقد اهتم معظم العلماء بقياس العائد المباشر (الاقتصادى) نظرًا إلى صعوبة قياس العائد غير المباشر.

وتعتمد طريقة حساب العائد المباشر من التعليم أساسًا على المقارنة بين دخول الأفراد الحاصلين على مستوى تعليمى معين، وبين النفقات التى أُنفقت على تعليمهم فى ذلك المستوى؛ حيث يُقَاس العائد بالزيادة فى دخل الفرد المتوقع خلال حياته العاملة، بالمقارنة بدخل فرد آخر حص على مستوى تعليمى أقل من الأول، وهذه الزيادة فى الدخل على مدى الحياة العاملة يُعبَّر عنها بمعدل العائد، وهو نسبة مئوية من النفقات التى أنفقناها من أجل الحصول على المستوى التعليمى المحدد.

ومن أهم النتائج التى توصَّلت إليها دراسات عديدة أنه كلما ارتفع المستوى التعليمى ارتفع مستوى الإنتاجية وازداد الدخل.

ومع ذلك فقد تبين من خلال التجربة التعليمية فى دول العالم، أن مجرد التوسُّع فى التعليم لا يضمن عوائد إيجابية مرتفعة، وإنما تتوقف مثل هذه العوائد كمًّا وكيفًا على مدى دقة تخطيط التعليم وحسن إدارته، وارتفاع نوعية محتواه وأساليبه. ومن هنا توقفت فكرة أن التعليم عصا سحرية يضمن بذاته التقدم والتنمية، فهو أداة وسلاح، تتوقف قيمة نتيجته على مدى نوعيته وعلى حسن استخدامه.

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع:

1- حسان محمد حسان: العائد الكمى للتعليم الجامعى فى مصر، رسالة دكتوراه، كلية التربية بجامعة عين شمس، 1975م.

2- إسماعيل محمد دياب: العائد الاقتصادى المتوقع من التعليم الجامعى، القاهرة، عالم الكتب، سلسلة قضايا تربوية، 1990م.

3- محمد محروس إسماعيل: اقتصاديات التعليم، الإسكندرية، دار الجامعات المصرية، بدون تاريخ.

التعليم كاستثمار

يلعب التعليم دورًا رئيسيًّا مهمًّا فى حياة الشعوب جميعها، المتقدمة منها والنامية على السواء، فقد برزت أهمية التعليم وقيمته فى تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية، وفى زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التى تواجهها.

والتعليم استثمار فى أغلى الثروات التى تملكها الأمة وهى القوة البشرية، ويقصد بها التخصصات العلمية والفنية كافة التى يتطلبها نمو المجتمع، والنهوض بمختلف حاجاته، وإدارة مرافقه كافة بما يحقق النمو المنشود- خاصة تلك القوى البشرية ذات المستوى العالى من الإعداد، والقادرة على الاختراع، والقادرة على التوصل إلى الاكتشافات والمخترعات العلمية والتكنولوجية، واستخدام نتائج البحث العلمى فى تطوير الأساليب التكنولوجية، مما يحقق استمرار التقدم الاقتصادى بخطوات واسعة، وعلى الاتجاه نحو ترشيد تصرفات الأفراد الاقتصادية، واستخدام الأسلوب العلمى فى عرض ودراسة جميع المشاكل التى تواجههم، لإيجاد الحلول المناسبة لها ،والالتجاء إلى الآلات والمعدات والأجهزة الدقيقة فى جميع مجالات الإنتاج.

ولابد للقوى البشرية من وجود منظمات ومؤسسات ومرافق تعمل على استيعابها، بحيث تتمكن هذه القوى البشرية من أن تترجم عملها الذى تعلمته وطاقتها المتوافرة لديها إلى عمل وإنتاج يؤدى بالفعل إلى زيادة المنتجات على حاجات المعاش فتكون الرفاهية ويكون التقدم، فقد تتوافر الموارد البشرية المعدَّة إعدادًا حسنًا فى بلد ما ، ولكن هذا البلد قد يتأخر فى النمو الاقتصادى بسبب إخفاقه فى تنمية المنظمات والمؤسسات التى يتميز بها المجتمع التقدمى، ولن يتسنى للاستثمار فىالإنسان أن ينهض بالنمو الاقتصادى المستمر مالم يكن مصحوبًا باستثمار رأس المال فى المشروعات الإنتاجية.

وبدون تنمية هذه المنظمات والمؤسسات والمرافق لتستوعب القوى البشرية التى يتم إعدادها لتحمل أعباء الحياة من خلال برامج التعليم يمكن أن يُعدَّ التعليم عاملاً من عوامل التخلف بدلاً من أن يكون عاملاً من عوامل التقدم، ومن ثَمَّ يصبح التعليم عبئًا على الاستثمار ، إذا أدى إلى وجود قوى بشرية تنقصهم المهارات اللازمة لإدارة عمليات التنمية ، وتنقصهم الخبرة والمعرفة الفنية والمهارات والقدرات التنظيمية والإدارية، بالإضافة إلى الإحجام الفكرى عن الابتكار والتجديد.

ولكى يكون التعليم استثمارًا لابد أن يكون عصريًّا، بمعنى عصرية النظام التعليمى، وهو أن يكون هذا النظام قادرًا على توفير القوى البشرية التى تتطلبها حركة الحياة فى المجتمع فى حاضره ومستقبله على السواء، وأن يكون قادرًا فى الوقت ذاته على تزويد أبناء الشعب كله بحد أدنى من التعليم لا يقلون عنه ، وذلك من خلال مرحلة التعليم الإلزامى، بحيث يكونون عونًا للمخترعين والمكتشفين فى تطوير المجتمع، لا عبئًا عليهم فى ذلك التطوير.

ولقد أضحى التعليم اليوم مسئولاً عن إحداث التنمية الشاملة، ذلك أن نجاح أى نظام تعليمىيعتمد فى قياسه على مدى قدرته على إيجاد التوافق والانسجام بين الطموحات الذاتية للمتعلم الفرد وبين متطلبات التنمية

المجتمعية الشاملة، ومن ثم تتبلور أهمية التعليم كاستثمار فى الجوانب الآتية:

-أنه أصبح عاملاً مهمًّا فى التنمية الاقتصادية للمجتمعات، فالعنصر البشرى أهم ما تملكه أى دولة حتى بالنسبة إلى الدول الفقيرة فى مواردها الطبيعية وثرواتها الاقتصادية؛ ولقد تأكد الدور المهم الذى يقوم به التعليم فى زيادة الناتج القومى، ومن ثَمَّ زيادة الدخل القومى وأصبح يُنظر إلى التعليم من الناحية الاقتصادية على أنه استثمار فى الموارد البشرية ، وهناك الكثير من الدراسات العالمية التى أولت دراسة العائد الاقتصادى للتعليم اهتمامًا، وأوضحت بما لايدع مجالاً للشك أن هذا العائد يفوق أضعافًا مضاعفة نظيره من أى عائد آخر يأتى عن طريق أى استثمار فى أى مجال آخر غير مجال التعليم.

-كما أنه أصبح عاملاً مهمًّا فى التنمية الاجتماعية ، فللتعليم دور مهم فى تنمية الأفراد اجتماعيًّا ، كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمل المسئوليات والقيام بالواجبات التى تفرضها هذه المواطنة ، وممارسة الحقوق والواجبات القومية والاجتماعية.

-أنه ضرورة لإرساء الديمقراطية الصحيحة؛ حيث يسهم التعليم فى تكوين المواطن الحر المستنير القادر على المشاركة الواعية فى تقدم بلاده.

-أنه ضرورة للتماسك الاجتماعى والوحدة القومية والوطنية ، فالتعليم عامل مهم فى توحيد المشارب والاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لدى أفراد المجتمع، وهو بهذا يساعدهم فى خلق وحدة فكرية تمكنهم من التفاهم والتفاعل ، وتؤدى إلى ترابطهم وتماسكهم.

-أنه عامل مهم فى إحداث الحراك الاجتماعى، ويقصد به فى جانبه الإيجابى ترقى الأفراد وتقدمهم فى السلم الاجتماعى، وللتعليم دور مهم فى هذا التقدم والترقى ، لأنه يزيد من توعية الفرد ويرفع قيمته بمقدار مايحصل منه ، ومن ثم يتحسن دخل الفرد ويزداد بمقدار مايجيد من مهارات معرفية وعملية لازمة لسوق العمل والإنتاج، ويترتب على زيادة دخله تحسن فى وضعه الاقتصادى ، ومن ثم زيادة وضعه الاجتماعى نتيجة لعلو مكانته فى نظر الناس.

-أنه ضرورة لبناء الدولة العصرية، وتعنى الدولة التى تعيش عصرها على أساس من التقدم العلمى والتكنولوجى، ويتمتع فيها الفرد بالحياة الحرة الكريمة، وترفرف على جوانبها أعلام الرفاهية والعدالة الاجتماعية، لذا فالتعليم يلعب الدور الرئيسى فى إحداث كل ذلك، ومن ثَمَّ يعد التعليم المدخل الحقيقى لاستثمار الشعوب وتحقيق عزها ورخائها وتقدمها.

د. خالد قدرى إبراهيم

أهم المراجع:

1- عبد الغنى عبود : التربية ومشكلات المجتمع، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، 1992م، ص 99،100،101،125.

2- جبرائيل بشارة : نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية فى القرن الحادى والعشرين، المجلة العربية للتربية ، المجلد السابع عشر، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية ، تونس، يونية 1997م ، ص 8.

3- محمد منير مرسى : أصول التربية ، عالم الكتب، القاهرة ، 1994م ، ص 32-35.

خصخصة التعليم

ارتبط التعليم منذ ظهور الإسلام، في البلدان الإسلامية بتعليم وتعلم القرآن الكريم، حيث أمر الله سبحانه وتعالى المسلمين بقراءته وتدبره وفهمه والعمل بما جاء فيه، ومن ثَمَّ نظر الجميع إلى هذا التعليم على أنه فريضة وواجب لابد أن يقوم به كل مسلم.

ولما كان الأمر كذلك لم يكن من المتصور بأى حال من الأحوال أن يُطالب المسلم بدفع نفقة تعلمه.

ولما اتسعت دائرة التعليم وظهرت علوم متعددة ترتبط بالقرآن الكريم، خضع تعليمها لنفس المبدأ، أى أن يتلقاها المتعلم مجانًا. بل لقد استمر الأمر نفسه بعد أن عرف المسلمون أنواعًا أخرى من العلوم والدراسات مثل الفلسفة والجغرافيا والفيزياء والكيمياء والرياضيات وغيرها.

وقد عزز من هذا النظر الإسلامى إلى التعليم على أنه مجال من مجالات البر والخير، التى دُعى المسلمون القادرون ماديًا وعلميًا إلى أن ينفقوا عليها. وترتب على هذا أن هُرِع كثيرون من أصحاب الثروة إلى تخصيص أو وَقْف جزء من ثرواتهم للإنفاق منه على التعليم، وهو النظام الذى عرف باسم (الأوقاف) مما وفّر مصدرًا مهمًّا وكبيرًا للإنفاق على التعليم.

وهكذا رُفع عبء الإنفاق على التعليم من على عاتق الدولة ولم يُطالب المتعلمون بدفع نفقات تعليمهم.

ولما ظهرت (الدولة) بمعناها الحديث فى الوطن العربى منذ أوائل القرن التاسع عشر، وظهر كذلك التعليم الحديث بصورته الأوربية تكفلت الدولة بالإنفاق عليه وإدارته، وإن لم يمنع هذا من قيام الأفراد والهيئات بإنشاء مدارس أهلية، يملكونها ويديرونها ويتلقون أجرًا من المتعلمين مقابل ذلك.

ولما تزايدت أعباء الدولة وارتفعت كذلك كلفة التعليم بدأ البعض ينادى بفكرة مؤداها أن "تتخفَّف" الدولة من عبء إنشاء مؤسسات التعليم وتمويله بحيث تزداد مشاركة الأفراد والهيئات فى القيام بهذا الواجب، وعرف هذا باسم (الخصخصة).

ومن أهم المتغيرات العالمية التى دفعت إلى هذا، انهيار النظام الاشتراكى الذى كانت فلسفته تقوم على وجوب تكفُّل الدولة بمسئولية

التعليم، إدارةً وتمويلاً، بينما يتجه النظام الرأسمالى الذى أصبحت له السيادة إلى العكس من ذلك ويطالب بترك مسئولية التعليم للجهد الخاص.

والحق أن التعليم ما قبل الجامعى كان مفتوحًا أمام الجهد الخاص لكن التعليم العالى والجامعى بصفة خاصة هو الذى كانت مسئوليته تقع على الدولة، ومن هنا لاحظنا أن الكثير مما يُثار عن خصخصة التعليم غالبًا ما يقصد به التعليم العالى والجامعى.

ويستند أنصار الخصخصة إلى مبررات، منها:

- أن التنافس يساعد على تجويد التعليم، وأن الخصخصة توفر مرونة فى الإدارة وسرعة فى الاستجابة لما يستجد فى ساحة التعليم، فضلاً عن أنَّ تحمل المتعلم نفقات تعليمه يدفعه هو وأهله إلى الحرص على التعليم والنجاح فيه.ولكن ذلك لا ينبغى أن يحجب عنا بعض المخاطر التى قد تحدث فى ظل اتجاه الخصخصة، منها:

- احتمال ظهور صور من الاستغلال بدافع الكسب المادى من أصحاب رأس المال، وتحول التعليم إلى (تجارة) أكثر منه خدمة علمية.

- احتمال حرمان كثيرين من أبناء الفقراء الذين لا يقدرون على الالتحاق بمعاهد التعليم الخاص العالى خاصة وأن جامعات الدولة لا تستطيع أن تقبل كل الناجحين فى الثانوية العامة.

ومهما كان الأمر، فإن اتساع دائرة الجهد الخاص فى التعليم لا يعنى تضاؤل دور الدولة، إذ تبرز هنا أهمية مسئوليتها فى التأكد من توافر الشروط الأساسية فيما ينشأ من مؤسسات تعليمية، وكذلك بالنسبة إلى مناهج التعليم والقائمين بالإدارة والتعليم.

وفضلاً عن ذلك فإن "الخصخصة" توجب استمرار الدولة فى إنشاء مؤسسات تعليمية رسمية؛ لأنها مسئولة عن مجموع المواطنين، القادرون منهم وغير القادرين.

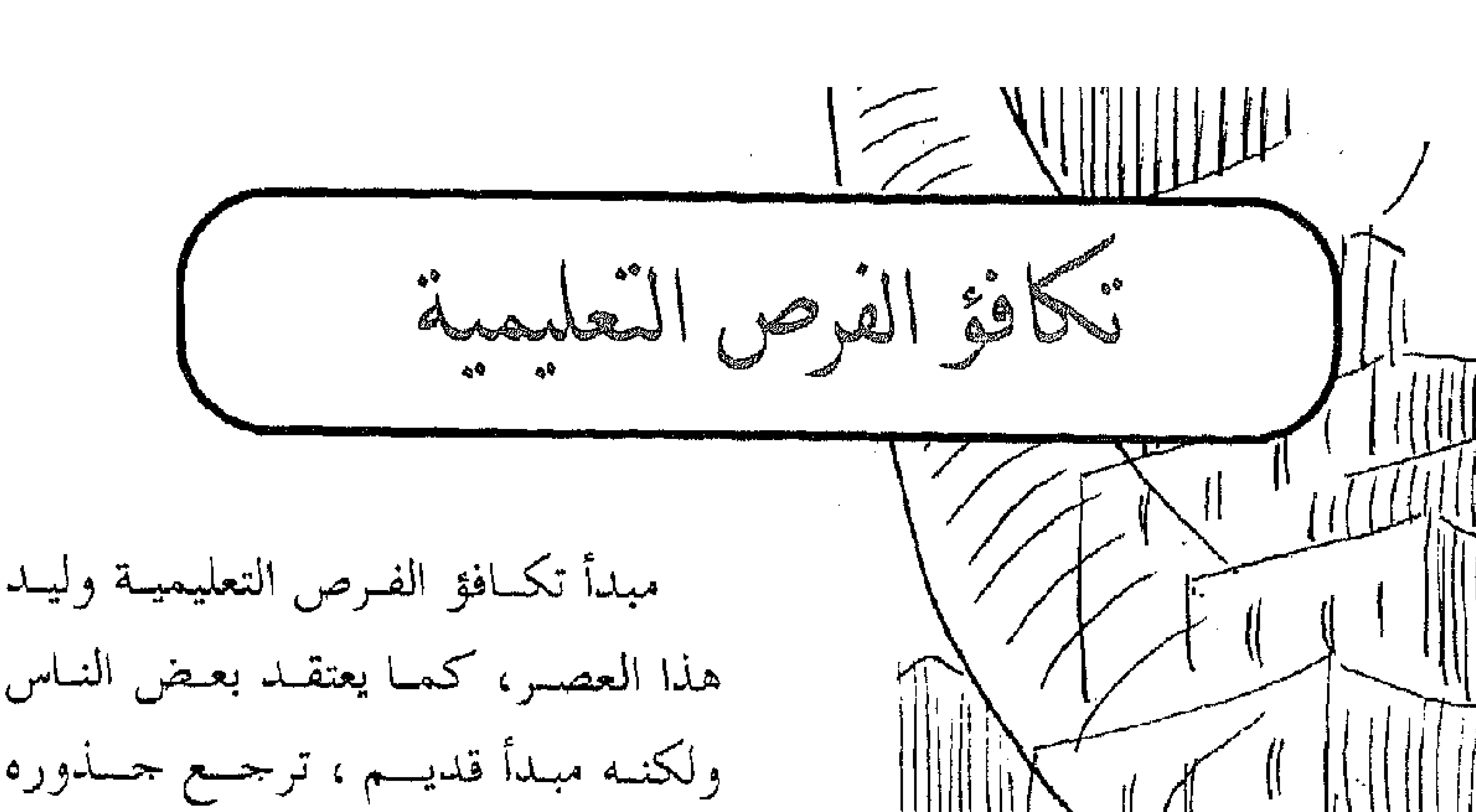
د. سعيد إسماعيل على



أهم المراجع:

1- سعيد إسماعيل على: (التعليم والخصخصة، كتاب الأهرام الاقتصادي، القاهرة، 1996م.

2- سعيد إسماعيل على: الأصول السياسية للتعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1997م.



تكافؤ الفرص التعليمية

مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وليد هذا العصر، كما يعتقد بعض الناس ولكنه مبدأ قديم ، ترجع جذوره التاريخية إلى العصور القديمة؛ حيث تحدّث عنه بعض الفلاسفة والمفكرين عبر التاريخ، وحاولت بعض الحكومات تطبيقه- قدر إمكاناتها- ونادت به الديانات على مختلف مذاهبها. وهو مبدأ يرتبط بمبادئ الديمقراطية والعدالة والمساواة وحقوق الإنسان.

ويشير مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية إلى حق كل فرد في المجتمع، تنطبق عليه الشروط المتعارف عليها، في الالتحاق بالتعليم، والإفادة من خدماته، والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله قدراته وإمكاناته وميوله الذاتية، دون نظر إلى نوعه (ذكر - أنثى)، ومستواه الاقتصادى والاجتماعي، والمنطقة الجغرافية التي يعيش فيها، وأن يحصل على وظيفة ودخل شهرى أو سنوى ومكانة اجتماعية تتفق مع المستوى التعليمي الذى وصل إليه.

وقد ازداد الاهتمام بتبنى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتطبيقه من جانب حكومات كثير من الدول المتقدمة والنامية خلال النصف الثانى من القرن العشرين، نتيجة لعوامل كثيرة، منها: انتشار الحركات الاستقلالية وانحسار ظاهرة الاستعمار السياسى والعسكرى، ومحاولة كل دولة الاعتماد على أبنائها فى المحافظة على استقلالها وتحقيق التنمية الشاملة، ومواكبة التقدم الذى يسود عالم اليوم، وظهور بعض النظريات العلمية التى تؤكد قيمة العنصر البشرى، وأهميته فى بناء التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والدور الحيوى للتعليم في بناء كل من الفرد والمجتمع. وانتشار مبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية والمساواة والعدالة، التى نادت بها المنظمات الدولية. بالإضافة إلى انتشار نظريات علم النفس التربوى، التى أشارت إلى أن الذكاء وغيره من القدرات العقلية ليس حكرًا على فئة أو طبقة اجتماعية معينة فى المجتمع.

ويتفق كثير من علماء التربية على أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يتكون من أربعة مستويات، يعتمد كل منها على ما قبله، ويؤدى إلى ما بعده، وهذه المستويات هى:

- المساواة فى الالتحاق بالدراسة أو القبول وحق كل فرد فى المجتمع تنطبق عليه الشروط أن يلتحق بنوع التعليم أو مستواه، الذى يتفق مع قدراته وإمكاناته وميوله.

والثانى : المساواة فى المعاملة، ويشير إلى التوزيع العادل من جانب الحكومة لجميع العناصر التعليمية من معلمين ومبانٍ وكتب ومدارس،

وغيرها، وبين المناطق الجغرافية والطلاب، وفقًا لمبدأ العدالة أو مبدأ الحاجة.

والثالث: المساواة فى المخرجات، ويشير إلى أنه طبقًا لمبدأ توزيع القدرات العقلية بين طبقات المجتمع وفئاته يجب أن تكون نسبة الناجحين فى كل أنواع التعليم ومستوياته، متفقة إلى حد ما مع نسبة كل فئة أو طبقة فى المجتمع.

والرابع: المساواة فى النتائج، ويشير إلى أن كل فرد فى المجتمع يحصل على مؤهل دراسى معين يجب أن يحصل على وظيفة تتناسب مع طبيعة هذا المستوى التعليمى بغض النظر عن أى عامل آخر.

وطبقًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فمن حق أبناء الأسر الفقيرة والمناطق المحرومة الالتحاق بالتعليم، والاستمرار فيه، والإفادة منه بقدر ما تؤهلهم قدراتهم وإمكاناتهم كغيرهم من أبناء المجتمع، وأن تكون الدولة مسئولة عن تمويل التعليم والإشراف عليه، وأن المدرسة وغيرها من المؤسسات التعليمية النظامية يجب أن تقوم باختيار طلابها ومعاملتهم وتقويمهم بطرق موضوعية، بعيدة عن التحيز إلى فئة اجتماعية معينة.

ولتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، تبنّت كثير من الحكومات الديمقراطية بعض السياسات والقوانين التعليمية التى تتفق مع طبيعة هذا المبدأ، منها:

- مجانية التعليم لجميع أبناء المجتمع فى جميع المراحل التعليمية حتى لا تكون المصروفات الدراسية عقبة فى طريق التحاق أبناء الأسر الفقيرة بالتعليم أو الاستمرار فيه.
- والإلزام فى التعليم الذى يشير إلى إلزام كل ولى أمر بإلحاق ابنه أو ابنته الذى وصل إلى سن الإلزام بأقرب مدرسة من محل إقامته، وأن يستمر بالمدرسة حتى ينتهى من فترة الإلزام، التى حددتها الدولة، وتختلف هذه الفترة من دولة إلى أخرى وفقًا لإمكاناتها المادية والبشرية.
- وإشراف الدولة على التعليم وتمويله وتولى مسئولية بناء المدارس وتزويدها بالخدمات التعليمية وإعداد المعلمين وتوزيعهم على جميع المناطق الجغرافية والسكانية، وتوزيع الطلاب على أنواع التعليم الثانوى والجامعى، طبقًا لمعايير علمية موضوعية.

وعلى الرغم من مرور سنوات طويلة على تبنى الحكومات الديمقراطية لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والمحاولات الجادة لتحقيق هذا المبدأ، فإن كثيرًا من نتائج الدراسات والبحوث أشارت إلى أنه حتى الآن لم يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كما ينبغى أن يكون، وذلك لأسباب تمنع كثيرًا من أبناء المناطق الفقيرة والنائية من الإفادة الكافية من تحقيق هذا المبدأ، ومن هذه الأسباب:

- ضعف نسبة استيعاب الأطفال فى مدارس المرحلة الابتدائية .
- وصعوبة التطبيق الكامل لسياسة الإلزام فى التعليم.
- والزيادة المتسارعة فى الإنفاق على التعليم من جانب الأسرة والمتمثلة فى زيادة المصروفات الرسمية، بالإضافة إلى المصروفات غير الرسمية من ملبس ومأكل ومواصلات وكتب خارجية ودروس خصوصية وغيرها.
- وعدم تطبيق مبدأ العدالة والمساواة فى معاملة التلاميذ داخل المدرسة وتقويم أدائهم ومشاركتهم فى الأنشطة المدرسية.
- وانتشار بعض الأساليب الشرعية وغير الشرعية التى تساعد أبناء الأسر ذات الثروة والسلطة على الالتحاق بالكليات ذات المكانة الاجتماعية العالية.

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع:

1- سعيد إسماعيل على وآخرون، دراسات فى المدرسة والمجتمع، القاهرة، دار الثقافة والنشر، 1985م.

2- على السيد الشخيبى، تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية فى مصر، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولى للإحصاء والحاسب الآلى والعلوم الاجتماعية والسكانية، مركز الحاسب الآلى، جامعة عين شمس، 1987م.

3- على الشخيبى وآخرون، الأصول الاجتماعية للتربية، القاهرة، 1998م.

أطفال الشوارع

يطلق بعض المتخصصين العرب اسم "أطفال الشوارع" على فئة الأطفال المشردين، الذين يجدون فى الشارع ملاذاً لهم ومأوى، بعد أن حرموا من الدفء والرعاية الاجتماعية، خاصة داخل الأسرة خلال سنوات طفولتهم المبكرة. وإذا كان هذا المسمى الذى هو ترجمة لكلمة Street Children يجد له مكانًا فى الأدب التربوى والنفسى والاجتماعى فى المجتمعات الغربية المعاصرة – وخاصة المجتمع الأمريكى – التى تسمح بعض قيمها وعاداتها بممارسة حرية إطلاق تعبيرات ومسميات على بعض الفئات والجماعات بغض النظر عمَّا إذا كانت لها آثار سلبية عليهم أم لا ؛ فإنها – أى تسمية أطفال الشوارع -لا تتفق مع قيمنا ومبادئنا الدينية والاجتماعية، لذلك فمن الأفضل تسميتهم بالأطفال المحرومين من الرعاية الاجتماعية أو الأسرية؛ احترامًا وتقديرًا لمشاعرهم.

وهذه الفئة من الأطفال موجودة فى جميع المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، وإن كانت تزداد أعدادهم فى المجتمعات النامية والمتخلفة؛ حيث الزيادة السكانية والفقر والأمية، وغيرها من الظروف التى تنعكس على كل من الأسرة والمجتمع.

وأطفال الشوارع هم أطفال بلا أسر، على الرغم من أن بعضهم كان ينتمى إلى أسر فى بداية حياته، أى أنهم يعيشون خارج النطاق الأسرى، بما يتمتع به من حماية وأمن ورعاية ومأوى، ومن ثم لا يجدون مأوى ومسكنًا لهم إلا فى الشوارع. وإذا كانت ظروفهم الشخصية والاقتصادية والاجتماعية قد أجبرتهم على سكنى الشوارع، فمن الأفضل ألا نلقى باللوم عليهم، خاصة أنهم ما زالوا صغارًا لا يستطيعون اتخاذ قراراتهم بدقة، وأنهم ضحايا ظروف خارجة عن إرادتهم.

وتشمل فئة أطفال الشوارع العديد من الجماعات، منها:

– جماعة الأطفال غير الشرعيين الذين غالبًا ما يحرمون من الرعاية والحماية الأسرية، مثل هؤلاء الأطفال قد يعيشون فى أسر لفترة ما، ثم ما تلبث أن تلفظهم خوفًا من مشكلاتهم المستقبلية، أو بعد أن يهبهم الله مولودًا كانوا محرومين منه.

– وجماعة الأطفال التائهين الذين يضلون طريقهم خارج الأسرة، خاصة فى طفولتهم المبكرة، ومن ثَمَّ تنقطع علاقاتهم بأسرهم، أو معرفة أسمائهم، أو محل إقاماتهم ، وتزداد نسبة هذه الجماعة فى المدن الكبرى، وخلال المناسبات والرحلات.

– وجماعة الأطفال نتاج التفكك

الأسرى، حيث ينفصل الزوجان، ويتزوج كل منهما بآخر، فلا يستطيع مثل هؤلاء الأطفال أن يجدوا لأنفسهم مكانًا فى أى من الأسرتين ، نتيجة الإهمال وسوء المعاملة، ومن ثم يجد هؤلاء الأطفال ضالتهم فى الشوارع.

– وجماعات الأطفال نتاج المشكلات الأسرية، مثل: الفقر الشديد وزيادة أعداد أفراد الأسرة، وإدمان المخدرات والجرائم التى تدفع أولياء الأمور إلى السجن، مما يجبرهم على ترك أبنائهم فى الشوارع، بالإضافة إلى سوء معاملة الوالدين لأبنائهم ،أو وفاتهم خاصة فى الحوادث.

– وجماعة الأطفال المصابين بالعاهات والأمراض الجسمية والنفسية والعقلية والمتخلفين عقليًا.

وغالبًا ما يكون أطفال الشوارع مصدرًا للعديد من المشكلات التى تعانيها المجتمعات، ومن هذه المشكلات: الأمراض الجسمية التى يصاب بها هؤلاء الأطفال ولا يستطيعون مقاومتها، ومن ثَمَّ فإن من الممكن أن تقضى على حياتهم، نتيجة لسوء التغذية وعدم الرعاية الصحية.

وكذلك غالبًا ما يكون هؤلاء الأطفال بيئة ثرية للخارجين عن القانون، من مجرمين وقطاع طرق ونشالين وتجار مخدرات؛ حيث يقومون بتعليمهم السلوكيات التى يعاقب عليها القانون.

بالإضافة إلى أن أصحاب الورش والأعمال الصغيرة يرحبون بهؤلاء الأطفال، للعمل لديهم بأجور زهيدة ومعاملة ترتبط بمزاج صاحب العمل، خاصة أن مثل هؤلاء الأطفال ليس لديهم من يحميهم أو يدافع عنهم، وتطالعنا الصحف اليومية بأمثلة كثيرة تدل على سوء معاملة أصحاب العمل لهم.

هذا إلى جانب أن هؤلاء الأطفال غالبًا لا يلتحقون بالمدرسة ،أو يتسربون خلال السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ومن ثَمَّ يكونون مصدرًا غنيًا للأمية فى المجتمع.

وأخيرًا فإن غالبية هؤلاء الأطفال يسيطر عليهم الشعور بالنقص أو الدونية مقارنة بغيرهم، مما ينعكس على عدائهم الشديد للمجتمع ومؤسساته وأفراده، اعتقادًا منهم أنه السبب الرئيسى لما هم فيه من ظروف اقتصادية واجتماعية سيئة.

ونظراً لكثرة المشكلات الشخصية والأسرية والمجتمعية التى ترتبط بانتشار ظاهرة أطفال الشوارع فإن بعض الدول تحاول جاهدة حل هذه المشكلة من خلال برامج ومؤسسات رعاية الأحداث والأطفال التائهينوغير الشرعيين ، وتتكفل الحكومات بتمويلها ، والإشراف عليها، ويتم فيها رعاية الطفل وتعليمه ،أو تدريبه على حرفة معينة ، وإلحاقه بإحدى الوظائف عندما يصل إلى مرحلة الرشد .

وقد ازدادت خلال السنوات الأخيرة الأعمال الخيرية التطوعية من جانب بعض الأسر والأفراد والجمعيات نحو هؤلاء الأطفال ، حيث انتشرت مؤسسات رعايتهم الخاصة ، التى يتولون الإشراف عليها وتمويلها، وبالإضافة إلى ذلك تقوم وسائل الإعلام بدور كبير - وخاصة التلفزيون والإذاعة والصحف - فى المساهمة فى حل مشكلات هؤلاء الأطفال ، إما من خلال الإعلان عن أسماء الأطفال التائهين أو الغائبين ، وإما من خلال زيارة مؤسسات رعايتهم وجمع التبرعات لها ، و إما من خلال تقديم برامج لجمع التبرعات لهم، مثال ذلك برنامج " كفالة الطفل اليتيم " ، "ولست وحدك " ، وبالإضافة إلى ذلك تقوم بعض المدارس والجامعات بالإسهام فى حل مشكلات هؤلاء الأطفال ، إمَّا عن طريق البحث العلمى ، وإما عن طريق تنظيم زيارات ميدانية لهذه المؤسسات، وتقديم الخدمات المادية والمعنوية لأطفالها والترفيه عنهم.

د.على السيد الشخيبى

أهم المراجع:

1- منتدى الفكر العربى، أطفال الشوارع، مأساة حضارية متنامية، تقرير اللجنة المستقلة للقضايا الإنسانية الدولية، عمان 1987م.

2- الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الطفل، 1989م .

عمالة الأطفال

الأطفال هم مصدر الثروة الحقيقية في المجتمع، وقوة الأمة، ومصدر إنتاجها، وبناة مستقبلها، وقادته. وقد أيقنت حكومات وشعوب معظم دول العالم المعاصر أهمية الطفولة بمراحلها، ومن ثَمَّ وجهت جُل اهتمامها، سواء على المستوى الرسمى أو الشعبى ، وحرصت على أن تقدم لهم كافة أوجه العناية والرعاية الصحية والتعليمية والاجتماعية والثقافية، التى تساعد فى نموهم المتكامل السليم، والكشف عمّا لديهم من طاقات، وقدرات وإمكانات، وتنميتها وتوجيهها لتحقيق أغراضهم وأهداف مجتمعهم، وبالتالى فإن جميع المؤسسات الاجتماعية فى المجتمع، وخاصة الأسرة والمدرسة تتعاون وتتكامل فى تقديم خدماتها التربوية لهؤلاء الأطفال.

ومن الملاحظ أنه مع كل هذا الاهتمام والرعاية بتربية الأطفال، فإن هناك نسبة لا يُستهان بها منهم لا تساعدهم ظروفهم الشخصية والأسرية والاجتماعية على الإفادة من هذه الخدمات ، بل تجبرهم هذه الظروف على الالتحاق بالعمل فى سن مبكرة، مما يكون له آثاره السلبية على حياتهم الخاصة، وعلى أسرهم ومجتمعهم فى الحاضر والمستقبل.

وتُعدُّ عمالة الأطفال ظاهرة سلبية فى كثير من دول العالم، وخاصة الدول النامية، ومنها الدول العربية. حيث أشارت نتائج إحدى الدراسات، التى أشرفت عليها هيئة الصحة العالمية إلى أن حوالى 98٪ من أعداد الأطفال الذين يعملون تحت سن الخامسة عشرة، تتركز فى الدول النامية، وتزداد هذه النسبة فى المناطق الريفية عنها فى المناطق الحضرية.

ومشكلة عمالة الأطفال مشكلة معقدة لها أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وهى مشكلة قومية فى كثير من الدول العربية، حيث يبلغ مجموع الأطفال الذين يعملون فى المجتمع المصرى -على سبيل المثال - حوالى 1.4 مليون طفل، يمثلون حوالى 7٪ من إجمالى القوى العاملة المصرية فى الوقت الحاضر.

وقد أيقنت المنظمات الدولية خطورة عمالة الأطفال وآثارها السلبية، ومن ثَمَّ أصدرت قرارات وأعدت اتفاقيات، تحرم تشغيل الأطفال دون سن الخامسة عشرة، ففى عام 1921 أعدت منظمة الصحة العالمية اتفاقية رقم (5) تقضى بتحريم تشغيل الأطفال قبل سن الرابعة عشرة، وفى عام 1959 أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة

القرار رقم 1386 بشأن إعلان حقوق الأطفال دون استثناء، وحقهم فى الحماية من جميع صور الإهمال والقسوة والاستغلال، وفى عام 1973 أصدرت منظمة العمل الدولية اتفاقية دولية تقضى برفع سن عمالة الأطفال إلى الخامسة عشرة، وخاصة فى الأعمال التى يترتب عليها ضرر على الصحة والأخلاق. وفى عام 1986 وافقت الجمعية العامة للأمم المتحدة على الإعلان العالمى لميثاق الطفل.

وهناك عوامل كثيرة مسببة لمشكلة عمالة الأطفال فى المجتمعات النامية، منها: عدم الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال الملزمين، خاصة عن المناطق الفقيرة والنائية ، مما ينجم عنه أن نسبة ليست قليلة من هؤلاء الأطفال لا يلتحقون نهائيًّا بالمدرسة ، ومن ثَمَّ يتجهون إلى العمل لمساعدة الأسرة التى تمنعها ظروفها الاقتصادية والاجتماعية من الدفع بأبنائها إلى الالتحاق بالمدرسة.

وكذلك ظاهرة الرسوب والتسرب التى تشير إلى أن بعض التلاميذ يضطرون لظروف شخصية أو أسرية أو مدرسية أو مجتمعية إلى ترك المدرسة دون الانتهاء من المرحلة التعليمية التى التحقوا بها ،والالتحاق بالعمل للمشاركة فى رفع الأعباء المعيشية عن الأسرة، هذا بالإضافة إلى زيادة أعداد أعضاء الأسرة، وتواضع الدخل الأسرى، وانخفاض مستوى المعيشة، والتفكك الأسرى، والأطفال غير الشرعيين والمشردين، ووفاة عائل الأسرة، وانعدام الاتصال المباشر بين الأسرة والمدرسة ، وزيادة الهجرة من الريف إلى الحضر .

أما عن الآثار السلبية التى تترتب على عمالة الأطفال فهى كثيرة، منها على سبيل المثال :

الآثار الصحية، التى تتمثل فى سوء التغذية، وضعف الوعى الصحى وانتشار الأمراض المعدية والمهنية بين هؤلاء الأطفال .

الآثار الاقتصادية المتمثلة فى أن زيادة الاعتماد على عمالة الأطفال يمكن أن تؤدى إلى ارتفاع نسبة البطالة بين الشباب، خاصة أن عمالة الأطفال تتميز بانخفاض الأجور، وعدم الحصول على الحقوق المهنية وإمكانية السيطرة عليهم من جانب صاحب العمل .

وأما الآثار النفسية والاجتماعية فتتمثل فى سوء التوافق النفسى والاجتماعى بين هؤلاء الأطفال، والصراعات النفسية بين طموحاتهم وإمكاناتهم، وإحساسهم بالقهر الاجتماعى مقارنة بزملائهم الذين يستمرون فى التعليم ، بالإضافة إلى مشكلات التدخين وجنوح الأحداث...إلخ.

وعلى ضوء ماسبق ، يمكن القول إن عمالة الأطفال واحدة من أخطر المشكلات التى تعوق مسيرة الدول النامية نحو التقدم، وإن إمكانية الحد منها تتمثل فى التطبيق الكامل لقانون الاستيعاب، وقانون الإلزام فى التعليم، وتقديم مساعدات مالية لأسرهم حتى نمكنهم من الاستمرار فى التعليم ، ورفع مستوى الوعى بأهمية التعليم وخطورة الأمية وعمالة الأطفال، والاهتمام ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار من خلال المؤسسات التربوية المختلفة ووسائل الإعلام ، ومع ضرورة إصدار قوانين رادعة لأولياء الأمور وأصحاب العمل الذين يسمحون للأطفال بالعمل .

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع:

1- المجلس الأعلى للشباب والرياضة، بطالة الشباب وعمالة النشء وأثرهما على التنمية الشاملة، الجزء الثانى " عمالة النشء" 1993م .

2-كاميليا عبد الفتاح، عمالة الأطفال المشكلة والحل ،المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة ،1986م.

3-عادل عازر، نحو سياسة متكاملة لعلاج ظاهرة عمالة الأطفال فى مكون الطفولة والأمومة فى الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، 1993/92 - 1997/96 ، المجلس القومى للطفولة والأمومة ، 1992م.

4-ناهد رمزى وآخرون، الأبعاد النفسية والصحية لظاهرة عمالة الأطفال ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، 1991م .

مناهج التربية الشخصية الكادحة لا المترفة

هل تهدف المناهج إلى تربية الشخصية الكادحة أم الشخصية المترفة؟

يلفت القرآن الكريم الأنظار بشدة إلى كراهية الإسلام للترف، وحبه للكد والكدح. فكلنا يمكن أن يوازن بين الكد والكدح، والإحسان في العمل، والإتقان فيه، وعمارة الأرض، وترقية الحياة، والجهاد في سبيل الله، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وكل مايؤدي إلى بناء الحياة النظيفة من جانب، والربا، وقلة الإنتاج، والترف ، والكسل ، والترهل والنعومة، وقلة الرجولة، وسقوط الهمة، وسيطرة الشهوات ، وشيوع العداوات .. إلى آخر القائمة البغيضة التي تؤدي إلى هدم الحياة النظيفة من جانب آخر.

وسوف يتضح من هذه الموازنة أن تنمية مجموعة المفاهيم الأولى في نفوس الناشئة بواسطة مناهج التربية تعد المهمة الرئيسية لهذه المناهج، لأن في ذلك تحقيقًا لمقاصد الشريعة الإسلامية الخمسة، وهي: الحفاظ على الدين، والنفس، والنسل، والعقل، والمال.

كما أن هذه المفاهيم تتسق مع طبيعة مركز الإنسان في الكون، ومع مقتضيات وظيفته في الحياة. لقد كرم الله الإنسان ، وفضله على سائر خلقه. وآية ذلك أنه سبحانه وتعالى جعل الإنسان خليفته في الأرض؛ ليقوم على عمارتها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

والخلافة في الأرض تقتضي الحركة الإيجابية، التي تنشئ وتبدع في عالم المادة مايتم به قدر الله في الأرض والحياة والناس.

وعمارة الأرض وترقية الحياة فيها تتطلب العمل والكدح بصورة مستمرة: ﴿**لقد خلقنا الإنسان في كبد**﴾ (البلد:4).. ﴿**يأيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحًا فملاقيه**﴾ (الانشقاق:6).

والمطلوب في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها ليس مجرد العمل والكد والكدح، بل الإحسان في العمل، أي المهارة والإتقان فيه، والاتجاه به إلى الله: ﴿**إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات إنا لانضيع أجر من أحسن عملاً**﴾ (الكهف: 30)

ويقول الرسول الكريم ﷺ :

"**إن الله يحب إذا عمل أحدكم**

عملاً أن يتقنه".

إن الإسلام - كما يظهر من تاريخه الحضارى - دين للواقع، دين للحياة، دين للحركة، دين للعمل والإنتاج والنماء ، دين تطابق تكاليفه للإنسان فطرة هذا الإنسان، بحيث تعمل جميع الطاقات الإنسانية عملها الذى خلقت من أجله، وفى الوقت ذاته يبلغ الإنسان أقصى كماله الإنسانى المقدر له، عن طريق الحركة والعمل، وتلبية الطاقات والأشواق، لا كبتها أو كفها عن العمل، ولا إهدار قيمتها واستقذار دوافعها.

لذلك يقول ﷺ " **ماأكل أحدكم طعامًا قط خيرًا من عمل يده** " رواه البخارى.

والإسلام يقدّر العمل وبذل الجهد، ويجعلهما السبب الأساسى للتملك والربح، ويحرّم أن يلد المالُ المالَ، وإنما يلد المالَ الجهدُ والعملُ. وعلى أساس هذه القاعدة حرم الربا؛ لأن المرابى يمتص نتيجة عرق الآخرين وجهدهم، بينما هو قاعد لم يكد ولم يكدح ولم يبذل جهدًا، مما يورث العداوة والبغضاء، ويؤدى إلى هدم الحياة النظيفة.

وقد رُوى أن سعد بن معاذ كان يوارى كفيه فى ثوبه كلما تقابل مع رسول الله ﷺ فقال له: ياسعد ، ألا تريد أن تسلم علىَّ ؟ فقال سعد: والله يا رسول الله، ما هناك شيء أحب إلىَّ من ذلك، ولكنى أخاف أن تؤذى يداى يديك، فقال الرسول ﷺ : أرنى يديك ياسعد ، فأخرج سعد كفين خشنتين كخفى بعير من كثرة العمل.. فرفعهما الرسول ﷺ إلى فمه، وقبلهما، وقال "هذه يد يحبها الله ورسوله ولن تمسها النار أبداً".

ولأن الإسلام يقدس العمل وبذل الجهد، والكد والكدح، ويجعل ذلك أساس عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها، فهو يحاول دائمًا أن يربى الإنسان بحيث يكون قويًا دائمًا، فالمؤمن الذى لم يجاهد ولم يحدّث نفسه بجهاد يموت على شعبة من شعب النفاق، إنما هو دائمًا يقظ، فالمؤمن - كما يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "**ممسك بعنان فرسه، كلما سمع هيعة طار إليها**".

ولكى يكون المؤمن قويًا، يقظًا، قادرًا على العمل وبذل الجهد، فاعلا إيجابيًا فى إعمار الحياة، فإنه يجب أن يبتعد عن الترف والترهل، فالإسلام يكره الإسراف والترف والترهل كراهية شديدة، ويعدها مصدر شر للفرد والجماعة. فالترف منكر يجب على الجماعة نبذه وتغييره، وإلا كانت عرضة للهلاك بسببه، ﴿**وإذا أردنا أن نهلك قرية أمرنا مترفيها ففسقوا فيها، فحق عليها القول، فدمرناها تدميرًا**﴾ (الإسراء:16).

إن هذا يفسر لنا حرص الإسلام على تربية المسلم كى يكون قادرًا دائمًا على العمل والجهاد، بعيدًا عن الإسراف والترف. فالمترف مترهل، ضعيف الإرادة، ناعم ، قليل الرجولة ، لم يعتد العمل وبذل الجهد، فسقطت همته، وسيطرت عليه شهواته الحيوانية الرخيصة. لذلك كان المترفون على مر التاريخ يقفون فى سبيل الهدى لأنفسهم ولأتباعهم من المستضعفين: ﴿**وماأرسلنا فى قرية من نذير إلا قال مترفوها إنا بما أرسلتم به كافرون**﴾ (سبأ:34). ﴿**واتبع الذين ظلموا ماأترفوا فيه وكانوا مجرمين**﴾ (هود:116).

ولأنهم مترفون فهم كذابون رافضون للهداية: ﴿**وأصحاب الشمال ما أصحاب الشمال. فى سموم وحميم. وظل من يحموم. لا بارد ولا كريم. إنهم كانوا قبل ذلك مترفين. وكانوا يصرون على الحنث العظيم**﴾ (الواقعة:46-41).

ولأنهم غارقون فى ترفهم ومتعهم

فى الدنيا، فهم ينكرون لقاء الآخرة: **﴿وقال الملأ الذين كفروا وكذبوا بلقاء الآخرة وأترفناهم فى الحياة الدنيا، ماهذا إلا بشر مثلكم يأكل مما تأكلون منه ويشرب مما تشربون. ولئن أطعتم بشرًا مثلكم إنكم إذًا لخاسرون. أيعدكم أنكم إذا متم وكنتم ترابًا وعظامًا أنكم مخرجون. هيهات هيهات لما توعدون. إن هى إلا حياتنا الدنيا نموت ونحيا ومانحن بمبعوثين﴾**. (المؤمنون: 37-33).

ومادام هناك مترفون فهناك مستضعفون يمالقونهم، ويحققون شهواتهم، ويَفنَون فيهم فناء الحشرات. وإذا كانت الديانات السماوية ترفع قيم الناس وفقًا لعملهم وتقواهم، وتحرم المترفين من متعهم الرخيصة، فلايكون لهم ذلك السلطان المطلق على المستضعفين، فإن هذا يفسر لنا لماذا كان الدين والهدى مرفوضين دائمًا من المترفين.

والترف الطويل الموروث يُنسِى الذكر، ويؤدى إلى التفاهة والضحالة **﴿ويوم يحشرهم ومايعبدون من دون الله فيقول أأنتم أضللتم عبادى هؤلاء أم هم ضلوا السبيل. قالوا سبحانك ماكان ينبغى لنا أن نتخذ من دونك من أولياء، ولكن متعتهم وآباءهم حتى نسوا الذكر وكانوا قومًا بورًا﴾** (الفرقان: 18-17).

والتعبير بأنهم "كانوا قومًا بورًا" تعبير مصور عجيب، عميق الدلالة، فالأرض البور هى الأرض المجدبة، التى لاتثمر ولاتنتج، وكذلك قلوب المترفين ونفوسهم وحياتهم جدبة، بائرة، صلدة، لاتنبض فيها حياة.

وليس معنى ماتقدم أن نجعل المدارس أماكن كريهة للناشئة، ولا أن نجعل المناهج صعبة ممقوتة، فهذا من شأنه أن يضيع كل شىء، لكن المؤكد هو أن الأمر يحتاج إلى تفكير وتدبير، على أساس أن الهدف الأساسى لمناهج التربية فى التصور الإسلامى، هو إيصال المتعلم إلى تحقيق ذاته بالقدر الذى هيأه الله له. فوصول كل إنسان إلى درجة كماله الخاصة به هو الذى يهيئه للقيام بحق الخلافة فى الأرض وتنفيذ منهج الله فيها، وهنا فقط يكون الإنسان قد حقق ذاته وإنسانيته.

وإعداد الإنسان للقيام بحق الخلافة فى الأرض يقتضى من مناهج التربية فى التصور الإسلامى أن تعمل على تحقيق أهدافها الكبرى فى شخصية المسلم، وذلك كترسيخ مفهوم الإيمان بالله والأخوة فى الله، وإعداد الإنسان للمساهمة فى تحقيق وسطية الأمة وشهادتها على الناس، والعمل على تحقيق تميز الأمة فى عقيدتها ومنهجها، وإعلاء قيم الجهاد فى سبيل الله، والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، والعمل على تحقيق ذات المتعلم وفق فطرة الله فيه، وإقداره على ترقية الحياة من حوله وقيادتها إلى الحق والعدل والخير والسلام.

إن كل هذا لايتحقق - بالتأكيد - عن طريق غرس عادات الترف، والترهل، والنعومة، وقلة الرجولة، وسيطرة الشهوات، بل يتم عن طريق إعلاء قيم الكد والكدح ، وإحسان العمل وإتقانه، والاتجاه به كله إلى الله.

د. على أحمد مدكور

الاستراتيجية التربوية

الاستراتيجية مصطلح شاع استخدامه فى الآونة الأخيرة فى العلوم التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وقد بلغ استخدامه حدًّا أدى إلى سوء فهمه وغموضه فى بعض الأحيان.

وتُنسَب كلمة الاستراتيجية إلى "ستراتيجوس"؛ التى كانت ترمز إلى قائد كل قبيلة من القبائل العشر، الممثلة فى جيش أثينا، كما كانت تعنى القائد العليم بقيادة الجيوش، ثم تطور المعنى فأصبح يعنى "فن القيادة".

وفى نهاية القرن الثامن عشر الميلادى أصبح المعنى الشائع للاستراتيجية أنها علم تحريك القوات خارج ميدان القتال على حين أصبح التكتيك "هو علم تحريك القوات داخل ميدان القتال"، ثم اتسع المعنى مع تقدم المجتمع وازدياد أنشطته تعقيدًا، فاتخذت الاستراتيجية معنى جديدًا هو "فن استخدام القوات المسلحة لتحقيق الأهداف التى تضعها السلطات السياسية".

ولتحديد معنى الاستراتيجية التربوية ينبغى أن نحدد فى البداية موقعها، وفى هذا الإطار نوضح أن الاستراتيجية تقع على خط طويل ممتد يشمل عدة مراحل:

الأولى: تبدأ من فلسفة التربية التى تشتق من فلسفة المجتمع.

والثانية: تشتق من الأهداف التربوية العامة من فلسفة التربية.

والثالثة: يتم فيها ترتيب الأهداف التربوية العامة طبقًا لأولوياتها، وهذه العملية يُطلَق عليها "السياسة التربوية".

والرابعة: تؤكد ضرورة ارتباط الأهداف بالوسائل؛ لأن الأهداف دون وسائل تتحول إلى شعارات، بينما الوسائل دون أهداف تتحول إلى مسارات عشوائية، وعلى ذلك يتم فى هذه المرحلة اختيار وسيلة أو أكثر فى ضوء الإمكانات المتاحة؛ لتحقيق أحد أهداف السياسة التربوية، وهذه العملية يُطلَق عليها اسم "الاستراتيجية التربوية".

ثم نأتى إلى المرحلة الأخيرة، وهى مرحلة التخطيط التربوى.

والاستراتيجية وفق التحديد السابق تعتمد على عدة ركائز، منها: أولاً : أن الاستراتيجية تأتى فى مرحلة تالية للسياسة التربوية، وأن وظيفتها تحقيق الأهداف التى تضعها الهيئة السياسية.

وثانيًا: أن الاستراتيجية عملية سابقة لعملية التخطيط، كما أنها عملية مستقلة عنها.

وثالثًا: أن الخطوة الأولى فى وضع الاستراتيجية تتمثل فى رسم صورة تفصيلية للوضع الراهن، أما الركيزة الأخيرة فتؤكد على أن تحديد الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف السياسة التربوية يزيد من كفاءة العمل، ويحد من آثاره السلبية.

وهناك عدة اتجاهات لوضع الاستراتيجية تختلف فيما بينها، طبقًا لطبيعة المعيار الذى على أساسه يتم اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف.

الاتجاه الأول، يؤكد على نتائج البحوث والدراسات والتجارب التربوية الناجحة فى المجتمعات الأخرى، وبناء على ذلك يتم تحديد المبادئ التربوية الرئيسية، واختيار الطرق والأساليب وفق هذا النموذج.

أما الاتجاه الثانى: فيقتصر على المكونات الداخلية للنظام التربوى، ومن ثم يستمد مبادئ حركته من معايير تتصل بفنية النظام وإدارته.

والاتجاه الثالث: يسعى للملاءمة بين النظام التربوى من ناحية، ومطالب العمل والنمو الاقتصادى وأعداد القوى البشرية من ناحية أخرى.

والاتجاه الرابع: ينظر إلى وضع الاستراتيجية على أنه ظاهرة كمية يمكن تطويرها وتنميتها من خلال عمليات إحصائية ورياضية من خلال معادلات خطية، وقد سيطر هذا النمط من الاستراتيجية خلال العقد السادس من القرن العشرين تحت شعار الاستراتيجية الخطية.

يتضح من الاتجاهات السابقة أن كلاً منها يركز على جانب، فى حين أنه يترك جوانب أخرى مهمة فى النظام التربوى، ومن هنا ينبثق اتجاه استراتيجى خامس، ينظر إلى وضع الاستراتيجية من منظور شامل، بمعنى أنه ينظر إلى النظام التربوى فى ارتباطه بغيره من النظم والمؤسسات، ويهتم بكل من العوامل الداخلية والخارجية للنظام التربوى، وتحقيق الموازنة بين الكم والكيف.

وينبغى عند وضع الاستراتيجية مراعاة عدة مبادئ مثل: الشمول: بمعنى أنها تشمل كل أشكال النظام المستهدف، والتكامل، ويعنى تكامل أهداف استراتيجية النظام مع الأهداف السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وطول المدى، بحيث تكون الاستراتيجية فى حدود المعقول، والضبط؛ حيث إن توافر الشروط الفنية فيها يسمح بقيام التخطيط على أسس علمية سليمة، والدينامية، بمعنى أن تكون متمشية مع طبيعة المرحلة التى تطبق فيها الدينامية؛ أى تكون قادرة على مواجهة الأحداث الطارئة والسيطرة عليها وضبط مسارها.

د. إبراهيم محمد إبراهيم

أهم المراجع:

1- محمد الهادى عفيفى: الأصول الفلسفية للتربية، الأنجلو المصرية، 1977م.

2- استراتيجية مقترحة لمحو الأمية فى الوطن العربى، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار، سرس الليان، مصر، 1981م.

3- استراتيجية تطوير التربية العربية: التقرير المجمل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1977م.

التربية التكنولوجية

لعل واحدة من أهم سمات عصرنا الراهن، هى ذلك التزاوج بين العلم والتكنولوجيا ، فالعلم يتكون من مبادئ ونظريات عامة لها صفة العالمية، بينما التكنولوجيا تتضمن معارف ومهارات وسيطة مشروطة بعوامل جغرافية واجتماعية وثقافية، العلم يُعنَى باستخلاص القواعد والقوانين والنظريات ، بينما التكنولوجيا هى التطبيق العملى الحياتى للعلم، والتكنولوجيا على هذا ليست مجرد مجموعة من الأجهزة والآلات- كما يظن كثيرون - ولكنها أيضًا بمثابة فكر متولد عن العلم يسعى دائمًا إلى مواجهة مشكلات الأفراد فى مجالات الحياة المتعددة.

ومن هنا أيضًا كان لكل عصر تكنولوجياته ، ولكل مجتمع طريقته وأسلوبه فى إدارة التكنولوجيا المعاصرة له واستخدامها. وطبيعى أن التكنولوجيا متطورة دومًا بتطور العلم ذاته ونموه وبتغير الحاجات الإنسانية، نلمح ذلك على سبيل المثال فى التطور الذى لحق بمحرك السيارة، ففى البدء كان هذا المحرك يندفع بتأثير الحركة الدورانية السريعة ليد السائق على بادئ الحركة. ثم بالطاقة المتولدة عن البخار، ثم بالطاقة المتولدة عن الفحم، ثم بالطاقة المتولدة عن احتراق البنزين ، وحاليًّا تُستخدم الطاقة المتولدة عن الغاز الطبيعى، وكذلك الطاقة الشمسية.. ومن المؤكد أن استخدام نوع ما من الطاقة يغير فى تصميم المحرك وطريقة عمله، ويستلزم فهمًا متجددًا للأساس العلمى الذى تعمل من خلاله السيارة.

ومن ثم فالتربية التكنولوجية معنية بمواكبة وملاحقة هذا التطور مع توالى الجهود العلمية فى مضمار الابتكار والاختراع وفى المواءمة بين نوعية التكنولوجيا المستخدمة ونمط الحياة الثقافية والاجتماعية، كذلك فإن لهذه التربية دورًا مؤثرًا فى تلافى الآثار النفسية والأخلاقية التى قد تنجم عن استخدام نوع ما من أنواع التكنولوجيا وتفضيله على نوع آخر.

ونظرًا لهذه الصلة بين التربية والتكنولوجيا، فلقد أفسحت المدارس والجامعات فى مناهجها مجالاً للتربية التكنولوجية وتأسست هذه التربية على عدد من النظريات العلمية فى مجال العلوم الرياضية والتطبيقية على وجه خاص، كما أن هذه التربية عُنِيت

بالنتائج التى جاء بها علم النفس الحديث، وبخاصة نتائج البحوث النفسية فى مجالات الصناعة والعمل والإنتاج.

وأصبح من أهداف هذه التربية أن تُعِد الأفراد لفهم الأسس النظرية والفكرية للتكنولوجيا المعاصرة، كما أنها تسعى لإكسابهم المهارات والكفايات التى تعينهم على الاستخدام السليم لأنواع التكنولوجيا المختلفة.

وعلى ذلك صُممت برامج التربية التكنولوجية فى المؤسسات التعليمية ، وانتظمت فى ثلاثة أنواع من البرامج ذات أهداف متداخلة، وهى:

أ- برامج المعرفة التكنولوجية : وتُعنى بفهم الأسس العلمية والنظرية لأنظمة العمل والإنتاج ، ولنوعيات الآلات المستخدمة فيها.

ب- برامج تكوين المهارة: وتُعنى بإكساب الأفراد المهارات الخاصة بالتشغيل والصيانة والتجديد والإحلال والفك والتركيب والتطوير لأنواع التكنولوجيا المختلفة.

ج - برامج تنمية الجانب الوجدانى: وتُعنى بتنمية القيم والاتجاهات النفسية الموجبة نحو استخدامات التكنولوجيا وتطبيقها ، ولعل فى مقدمتها : قيم العمل، والإنجاز، والإتقان ، والأمن ، والمنفعة، والجدارة ، واحترام الوقت... إلخ.

وبالطبع فكل برنامج مما سبق يترجَم فى شكل مقررات وأنشطة تقدم للطلاب بما يناسب مرحلة النمو التى يمرون بها، ويمكن القول: إن التربية التكنولوجية هى جزء من كل ؛ فهى جزء من التربية المهنية بمفهومها الشامل، كما أنها تستفيد من نتائج العلوم الأخرى الاجتماعية والطبيعية.

ومن المؤكد أن عائد التربية التكنولوجية سوف يتضح فى تخريج أفراد ذوى مهارات وقدرات عالية لتتواءم مع متطلبات الأعمال المختلفة، ومع مستويات المهارات المطلوبة لها، كما أن هذه التربية تسهم فى تقليل الفاقد وحسن استغلال الموارد، والاعتماد على الذات ، واحترام العمل، إضافة إلى تعريف الطلاب بالدور الذى تلعبه التكنولوجيا فى النهوض الثقافى والحضارى.

وليس أدل على ذلك العائد من إسهامات تكنولوجيا المعلومات المعاصرة فى تسهيل الاتصال والتواصل بين بنى البشر، وفى توجيه أنظمة العمل إلى طريق الإنتاج فائق الجودة والإنتاج الوفير.

د. مصطفى عبد القادر زيادة

أهم المراجع:

1-صليب روفائيل : التربية التكنولوجية فى التعليم العام ، التربية فى البلاد العربية ، اليونسكو ، عدد (2) ، 1985م.

2 - محمد نبيل نوفل : التعليم والتنمية الاقتصادية ، الأنجلوا المصرية ، القاهرة ، 1979م.

3 - أنطونيوس كرم : العرب أمام تحديات التكنولوجيا ، عالم المعرفة ، الكويت، 1988م.

التربية الاقتصادية

يرتبط الإنسان منذ طفولته بالأشياء المحسوسة التى تملأ العالم حوله، وينشغل بها منذ نعومة أظفاره، ويحاول تعرف هذه الأشياء بأن يقبض عليها فى محاولة لاحتوائها وتملكها.

لكنه سرعان ما يعلم أن ثمة حدودًا للتملك والاحتواء ترتبط بقدرته هو من ناحية وبقيمة ما يريد تملكه من ناحية أخرى.

يلاحظ بعد ذلك أن قيمة الأشياء تزداد كلما زاد عدد الطالبين والراغبين فيها، وكلما ندر وجودها. كل هذه الأحوال تشغل الفرد وتحيره وتجعله يتساءل فى استغراب ودهشة كيف يمكنه أن يشبع كل احتياجاته ويمتلك ما يريد من الأشياء المادية والمعنوية التى تحيط به؟.

إن الإجابة عن هذا السؤال هى أساس ما يمكن أن نطلق عليه التربية الاقتصادية للفرد، وتهدف هذه التربية الاقتصادية إلى زيادة إدراك الفرد لحدود قدرته وشروط إشباعه لحاجاته الأساسية، الأمر الذى يفيد فى إكسابه مهارات ومعارف يكون من شأنها نجاحه فى فهم ما يدور حوله من عمليات اقتصادية بالمجتمع، وكذلك موازنة سلوكه فى الإنفاق وعدم المغالاة.

والتربية الاقتصادية تتم منذ بداية إرتباط الإنسان بالبيئة من حوله، وعلينا أن نجعله يدبر شئون معيشته موازنًا بين موارده واحتياجاته.

ويمكن أن يتعلم الفرد داخل أسرته الكثير من أمور التربية الاقتصادية ومنها- مثلا- اقتصاديات الوقت، فعندما ننظم للطفل أوقات اللعب وأوقات الطعام وأوقات المذاكرة، فنحن نعلمه أن يقتصد فى كل من هذه الأمور، ليوفر للأخرى نصيبًا.

وعندما نعلمه شراء احتياجاته البسيطة بنفسه فهو يعلم أن لكل شىء قيمة ما، وهو لا يستطيع أخذ هذا الشيء دون دفع قيمته المحددة، والتى ربما تتفق مع قدرته المادية أو تزيد عليها، وعندما نعلم الطفل داخل المدرسة كيف يشترك مع غيره فى عمليات البيع والشراء لزملائه من خلال المقصف المدرسى فنحن نعلمه التربية الاقتصادية وإدارة مشروع محدد الموارد والدخل.

وربما يرى البعض أن التربية الاقتصادية بهذا المعنى يمكن أن تحد من انطلاقة الطفل وعمليات إشباعه

لحاجاته، وعلى الرغم من أنها فعلاً تقوم بهذا العمل لكنها تربى داخله ما يمكن أن نسميه حدود القدرة والإحباط، وهى عملية فى غاية الأهمية لحياة الفرد فى المجتمع بعد أن ينمو وينضج، الأمر الذى يجعله لا يُصدم عند أول موقف يعجز فيه عن سد حاجة معينه له، وهو يتعلم من ذلك أن القدرة أمر نسبى ومتغير من فترة إلى أخرى ، ومن حاجة إلى أخرى وأنه يستطيع أن يشبع غدًا بما لم يشبع منه اليوم، وفى ذلك كثير من القيم، مثل: الصبر والجلد ، كما أنها تحمل كثيرًا من المعارف والمهارات التى تجعله يخطط- مثلاً- لتملك القدرة على الإنجاز والنجاح.

وقد يتساءل الطفل عن معايير اقتصادية ويستطيع أن يجد إجابة شافية لها أحيانًا ، فقد يرى بعض الأمثلة من الحرمان فى مجتمعه، مما يثير لديه سؤالا عن معنى الفقر والغنى فى المجتمع أو يتساءل عن معنى الندرة والوفرة للأشياء أو السلع، ومدى علاقة ذلك بقيمتها أو منفعتها للفرد.

ويمكن لمن يتصدى للتربية الاقتصادية- أو يقف موقف المفسر لها- أن يستعين بالأمثلة الحسية لتوصيل تلك المعانى إلى الطفل الصغير.

فمثلاً، عليه أن يربط للطفل بين قيمة الأشياء (ثمنها) ومدى ندرتها أو وفرتها بالمجتمع ، فالماء -وهو أهم عناصر الحياة- هو والهواء عندما يتوافران- كما هو مشاهد- تقل قيمتهما المادية أو تتلاشى، أما إذا وقع الفرد فى مأزق أو مكان يقل فيه الماء أو الهواء (تضرب أمثلة من حكايات أو أفلام شاهدها الطفل)، فإنه يدفع كل ما يملك من مال أو ثروة طلبًا لكوب من الماء أو نسمة هواء تمده بالحياة.

ومن العناصر المهمة فى التربية الاقتصادية إكساب الفرد بعض السلوكيات المرتبطة بالقيم والمفاهيم الاقتصادية مثل: الادخار والتوفير، وهى قيمة يمكن أن يدركها الفرد من الصغر وتصبح جزءًا من سلوكه عن طريق التربية الاقتصادية وعلينا أن نعلمه أن الادخار شرط من شروط الاستمرار فى القدرة على الإنفاق والاستهلاك فيما بعد.

وهكذا، فإن التربية الاقتصادية عملية مستمرة تبدأ من مفاهيم وعمليات حسابية بسيطة منذ الصغر ويتم تنميتها حتى تصبح إطارًا قيميًا حاكمًا لسلوك الفرد كمنتج أو كمستهلك فى المجتمع الذى يعيش فيه.

د.عبد اللطيف محمود

أهم المراجع:

1- الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) معجم العلوم الاجتماعية تصدير ومراجعة إبراهيم مدكور ، 1975م.

2- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة : الطفل والمجتمع دراسات فى التنشئة الاجتماعية للأطفال، تحرير محمد جواد رضا ، الكويت نوفمبر 1993م.

3- محمود يونس ، عبد النعيم محمد : أساسيات علم الاقتصاد ، الدار الجامعية ، المكتبة الاقتصادية 1985م.

التربية الاستهلاكية

تأتي فكرة التربية الاستهلاكية لأفراد المجتمع فى مقدمة المهام التى ينبغي على التربية التصدى لها سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو مؤسسات المجتمع الأخرى، ويرجع السبب فى ذلك إلى تميز المجتمعات المعاصرة بزيادة النزعة الاستهلاكية وتعاظمها لدى كل مستويات المجتمع، حتى إن هذه السمة أطلق عليها البعض ما يُعرف بالثقافة الاستهلاكية.

وإذا كانت شخصية الفرد وأنماط سلوكه تتكون وفق مجال الخبرات والقيم التى يعيش فيها، فإن الإطار الثقافى السائد فى البيئة المحيطة بالفرد التى تعد المسئولة عن المحصلة النهائية التى تجعل من الإطار الثقافى السائد لديه موجهًا لسلوكه وأفعاله.

ويعرِّف البعض عملية الاستهلاك بأنها استخدام الفرد أو المجتمع للسلع والموارد لإشباع حاجة ماسة لديه، لذلك فالتربية يمكن أن تقوم بدور مهم فى توجيه هذه الرغبة فى الإشباع من خلال ما تُنَشِّئ الفرد عليه من قدرة على التميز والحكم الصحيح بين الحاجة الحقيقية والحاجة المزيفة التى تصنعها صناعة الإعلان عن السلعة وتسويقها.

ونتيجة لزيادة وتنوع الإنتاج السلعي بدأ التنافس بين المنتجين فى الإعلان بطرق شتى عن أهمية السلعة التى ينتجها كلٌّ منهم، الأمر الذى يُصوِّر للمستهلك وكأنه لا يمكنه الحياة بسعادة ورضا دون الاستحواذ على تلك السلعة.

وَبزيادة هذه النغمة والموجة الإعلانية التى استخدمت ما وصل إليه التقدم العلمى من وسائل اتصال وتقنيات حديثة مما خلق داخل المجتمعات المعاصرة ماسمى ثقافة الاستهلاك ،وهى ما تميز إلى حد كبير ثقافة عصرنا الحاضر.

ويعلم الجميع مقدار ما تمثله هذه الموجة الاستهلاكية من مصالح وما يدفعها من قوى ضخمة لشركات عملاقة تسيطر على الأسواق العالمية من خلال سيطرتها على الأذواق الإنسانية .

لذا فإن التربية الاستهلاكية باتت مهمة صعبة يجب أن يتفق حولها كل من يقف أمام هذه الظاهرة ويحاول السيطرة عليها.

والمقصود هنا بالتربية الاستهلاكية: هى تلك العملية التى يتم خلالها تشكيل أو تعديل السلوك الاستهلاكى لدى فرد أو جماعة من خلال توجيهه إلىالنماذج والمعايير التى يتصرف وفقًا لها، الأمر الذى يحدد له بوضوح مدى الحاجة التى تعمل سلعة ما على إشباعها ودرجة هذا الإشباع وضرورته وفوائده.

والتربية الاستهلاكية فى ذلك تعتمد على الإطار الثقافى والقيمى السائد فى المجتمع والأسرة التى تكوِّن الإطار الأَوَّلِيَّ لخبرات الفرد، فالأسرة التى تعطى مع الإشباع المادى لسلعة معينة، المعنى القيمى والثقافى والنفسى لهذا الإشباع ومايرمز إليه فى نطاق ثقافتها وقيمها، تجعل الإشباع السلعى ليس مجرد عملية مادية بل يحتوى على قيمة معنوية ورموز أخلاقية تربى لدى الفرد القناعة والرضا ، فمثلاً إذا اشترت الأسرة ملابس جديدة لأطفالها وفسرت ذلك فى إطار ثقافتها أو قيمها الدينية بالتوجه بالشكر لله على أنه خير من عنده، فإن ذلك يجعل الطفل يرضى بما اشتُرِى له ولاينظر إلى ما لم تستطع الأسرة شراءه له مما قد يكون لدى غيره.

وإذا فسرت الأسرة هذا العمل على أنه دليل على تكافل الأدوار فى المجتمع، لأن هناك من صنع هذه الملابس وهناك من قام ببيعها وكلها خامات متبادلة فالمنتج لسلعة هو مشترٍ لأخرى وهكذا، فإن من شأن هذا أن يجعل الطفل مدركًا لمعنى التبادل فى العلاقات، وأن الأمر لا يتعلق بالقيمة المادية للسلعة بل إن لها دورًا وقيمة معنوية أكبر.

وقد يتعرض المجتمع لأنماط سلوكية واستهلاكية جماعية مثل ما يسود جماعة الرفاق فى سن معينة من أنماط استهلاكية لسلع معينة تستهوى أذواق تلك الجماعات نتيجة لبث إعلامى وإعلانى معين، وقد يكون هذا النمط الاستهلاكى مخالفًا إلى حد ما لما يسود المجتمع من إطار ثقافى، وتكون هنا مهمة التربية الاستهلاكية مركزة فى الأماكن التى يتردد عليها هذا المجتمع سواء كان ناديًا أو مدرسة أو غير ذلك، وهنا لابد من التوجيه غير المباشر للسلوك الاستهلاكى من خلال أنشطة تُعلى من أذواق ووعى هؤلاء وتكشف زيف عملية الإشباع التى تقوم بها السلعة المقصودة.

فمثلاً قد يسود لدى جماعات الرفاق نمط معين من الأزياء أو الأدوات أو المشروبات أو حتى الأطعمة التى يحرص كل منهم على إظهار قدرته على اقتنائها لا حبًّا فيها ولكن طلبًا للانتماء إلى تلك الجماعة التى تفضلها.

والتربية الاستهلاكية هنا يمكن أن تتم من خلال توجيه قدرة الاختيار لدى هؤلاء وحثهم على فحص ما فيها من قيمة ومعايرتها بغيرها وتقديم النموذج الأوفق والأفضل لهم.

وتشير الدراسات العديدة إلى خطورة الإعلانات التليفزيونية فى مجال التربية عامة والتربية الاستهلاكية خاصة، لذلك فإن تمكين أصحاب الرأى والفكر فى مجال التربية الاستهلاكية من دعم آرائهم فى الإعلان الذى يكشف عن حقيقة ومصداقية توجه التربية الاستهلاكية وفائدتها للفرد وللأسرة والمجتمع؛ يمكن أن يكون مدخلاً واسعًا لنشر الفكرة.

إن التربية الاستهلاكية عملية من شأنها أن ترشد وتوعيوتوجه الاستهلاك ولاتعنى مجرد الحد منه، وهى تسير وفق هدف لايختلف عليه أحد وهو أن يوازن كلٌّ منا بين موارده ومطالبه، فالحاجة دائمًا مرهونة بالإشباع، وهذا الهدف بالتالى مرتبط بالقدرة على تملك سبيل هذا الإشباع.

لذلك فالتربية الاستهلاكية من شأنها أن تبنى داخل الفرد الإطار القيمى والأخلاقى الذى يجعل منه مالكًا لذاته وليس عبدًا لأهوائه ورغباته،ومن ثم فهى عملية إعلاء للاستهلاك وليس عملية إلغاء له.

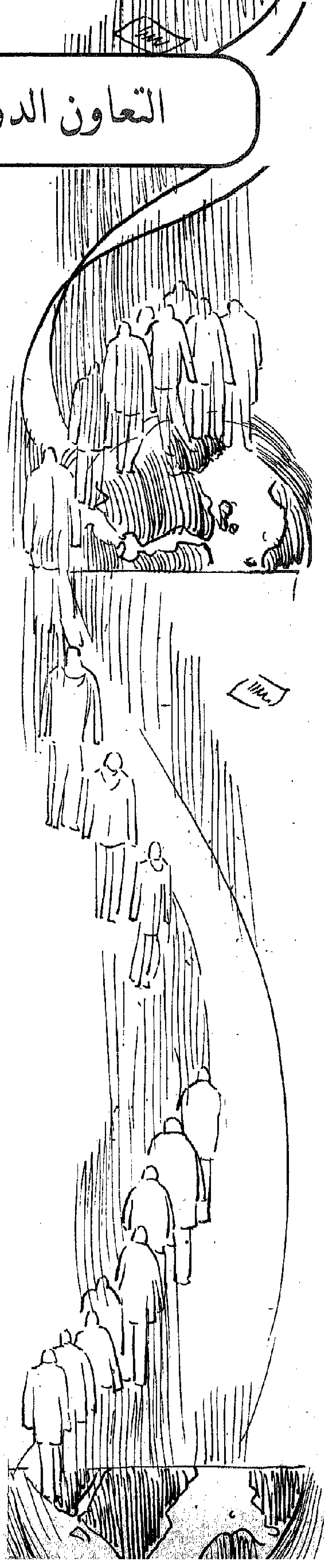
د. عبد اللطيف محمود محمد

أهم المراجع:

1- مايك فيذرستون: الثقافة الاستهلاكية والاتجاهات الحديثة ، ترجمة محمد عبد الله المطوع ، الفارابى ، بيروت ، ط1 ،1991م..

2- على عبد الواحد وافى : عوامل التربية- بحوث فى علم الاجتماع التربوى والأخلاقى ، القاهرة ، دار نهضة مصر للطبع والنشر 1978م..

التعاون الدولى التربوى



تتجه كثير من البلدان المتقدمة والنامية - فى الآونة الأخيرة - إلى إعادة النظر فى أنظمتها التربوية ومحاولة تجديدها لمسايرة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية على المستوى المحلى والعالمى. ولذلك فإن هناك حاجة شديدة إلى التعاون الدولى فى المجال التربوى - بمختلف مؤسساته التربوية والثقافية والعلمية وعلى اختلاف درجاتها - بين البلدان المتقدمة فى حد ذاتها ، وبين الأقطار النامية مع بعضها، وبين البلدان المتجاورة على الصعيد الجغرافى أو المتقاربة من الناحية اللغوية أو الاجتماعية.

والأقطار النامية أكثر حاجة من غيرها لتجديد أنظمتها التربوية، وهذا التجديد يتطلب القيام بالتجارب وإدخال التكنولوجيا إلى حقل التربية، وذلك يحتاج إلى نفقات مالية كبيرة لا تستطيع ميزانية هذه الدول وحالتها الاقتصادية تحملها.

ولذلك فإنها فى حاجة إلى أن تتضامن معها الدول المتقدمة وتقدم إليها العون والمساعدة على الصعيد العملى والتقنى والمالى ، وهذا التضامن سوف يعود بالنفع على الدول التى تمنح المساعدة، وعلى دول العالم كافة.

ولقد بدأ التعاون الدولى التربوى بتبادل الطلبة والكتب بين مختلف الدول ومختلف الثقافات بقصد زيادة المعلومات وتحسين طرائق التعليم ثم تطور التعاون بصدور الميثاق التأسيسى لليونسكو بهدف إقرار السلام العالمى، وتشجيع التفاهم بين الدول عن طريق التربية، وأصبح التعاون الدولى يقوم على دعم الجهود التربوية من أجل النهوض بالحالة الاقتصادية والاجتماعية. وذلك عن طريق منح الأقطار النامية تسهيلات لتكوين إطاراتها، وتوفير ما تحتاج إليه من معدات ومبانٍ مدرسية وغيرها. زيادة على انتداب معلمين وخبراء للعمل فيها. وحتى بالنسبة إلى الدول المتقدمة فيما بينها، فقد اتخذ التعاون بعدًا جديدًا فى مجال تبادل الخبرة والمشورة بخصوص الإصلاحات والابتداعات التربوية.

ومن أبرز الوسائل والأساليب التى تسهل التعاون الدولى التربوى مجهودات هيئة اليونسكو، والمؤتمرات التى يجتمع فيها الوزراء والمسئولون عن شئون التربية، والدورات التى يعقدها المكتب الدولى للتربية، واجتماعات الخبراء، وغير

ذلك من الملتقيات الدورية وغير الدورية التى تُنظَّم على المستوى العالمى أو الإقليمى، وتشارك الأمم المتحدة وهيئاتها المختصة فيها.

وقد قامت اليونسكو- وما زالت- بدور مهم فى التعاون الدولى التربوى؛ فأشار تقرير اللجنة الدولية لإصلاح التعليم (تعلم لتكون) والشهير باسم تقرير "إدجارفور" إلى أنه: " ما من جانب من جوانب المشكلات التربوية إلا وعالجته اليونسكو، ودرسته وألقت عليه مزيدًا من الأضواء ، وأنه لولا هذه المنظمة ما كانت المفاهيم الأساسية المقترنة بالتربية النظرية والتطبيقية لتنتشر بتلك السرعة، وأن كثيرًا من الأقطار النامية، كانت - لولا اليونسكو- ستصادف صعوبة كبرى فى تحسين أنظمة تعليمها، وفى جعل تلك الأنظمة قادرة على تلبية الإقبال المنقطع النظير على العلم والمعرفة ".

كما يقدم البنك الدولى لإعادة البناء والتنمية (BIRD) قروضًا لكثير من البرامج التربوية فى بعض بلدان العالم النامى.

وكذلك فإن برنامج الأمم المتحدة للتنمية يخصص نحو ربع المبالغ التى يعتمدها للتنمية لقطاع التربية والعلوم، وتتمثل هذه المساعدة فى إرسال الخبراء، وتقديم منح دراسية وإعانات للمدارس الوطنية، وأدوات تربوية.

ولكى يحقق التعاون الدولى نتائج حسنة، ينبغى أن يكون مندمجًا فى إطار السياسة التربوية لكل دولة ، ومنسجمًا مع الاستراتيجيات التربوية والأولويات التى تتقيد بها البلدان المعنية.

وإذا كان التعاون الدولى قد حقق نتائج ملموسة فى المجال التربوى، فإن الأمل ما زال معقودًا على التعاون من أجل الإصلاح التربوى ، وفق سياسة دولية ، تقوم على التقليل من عدم تكافؤ فرص التعليم بين الأقطار الغنية والفقيرة، وعدم تكافؤ الفرص فى داخل كل دولة ، ويمكن أن يوفر برنامج التعاون الدولى الاستخدام الجماعى للأجهزة التكنولوجية للاتصالات المتقدمة، لأنها غير اقتصادية إذا استخدمت على نطاق ضيق لأقطار معينة ، كما أن هناك حاجة إلى الإنتاج التعاونى لمواد التدريس والتعلم والتعاون الدولى فى ذلك لتقليل اعتماد الدول النامية على الأقطار الصناعية فى مجال إنتاج احتياجات التعليم التى تقوم الآن باستيرادها وتدفع فى سبيلها أثمانًا باهظة تؤثر على ميزانية التعليم .

وإذا كانت البطالة من أهم المشكلات التى تعانيها كثير من الدول، فإن التعاون الدولى مطالب بتطوير المناهج الدراسية وجعلها ملائمة لاحتياجات سوق العمل، بما يساعد على تشغيل المتخرجين فى مختلف قطاعات التعليم ومؤسساته.

كذلك فإن الأشكال المختلفة لإعداد المعلمين التى تستدعيها احتياجات المستقبل، تحتاج إلى تعاون بين الدول ، لأنها لا تستطيع منفردة أن تقوم بها إلا بصعوبة.

وأخيرًا فإن التعاون الدولى التربوى ينمو باستمرار، لأنه من الخصائص الأساسية التى يتسم بها هذا العصر ومجالاته فى التربية واسعة، وهى تشمل التعاون الفكرى، وتبادل الخبرات، والبحث عن حلول جديدة للمشاكل التربوية المشتركة، والمساعدة المالية التى تقدمها الدول المتقدمة للأقطار النامية، بقصد مساعدتها على إصلاح أنظمتها التربوية.

د. صلاح عبد الحميد مصطفى

أهم المراجع :

1- إيدجارفور وآخرون : تعلم لتكون، ترجمة حنفى بن عيسى ، اليونسكو : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر، 1979م.

2- مالكولم س. أديسشياه : التعاون الدولى من أجل الإصلاح التعليمى، مقال منشور فى مجلة مستقبل التربية، العدد الثانى، القاهرة : مركز مطبوعات اليونسكو 1978م.

مشكلة الأمية



تُعد مشكلة الأمية واحدة من أخطر المشكلات الاجتماعية والتربوية وهي ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية في الإطار المعاصر، فمن حيث كونها مشكلة تعليمية وتربوية فإنها تعني نقصًا في تكوين الشخصية الإنسانية نتيجة لاحتجابها عن مصادر التعلم والاستنارة مما يخل بجانب مهم من جوانبها ، ألا وهو الجانب المعرفي، ولأن هذا الجانب المعرفي يعبر عن جوهر الوجود الإنساني، و يُعد أساسًا لجوانب الشخصية الأخرى: الوجدانية والاجتماعية والمهارية فإنه ينجم عن هذا الخلل المعرفي جملة من الأعراض السلبية، من أوضحها نقص كفاية الشخص الأمي في مجال العمل والإنتاج، وضعف مقدرته على الاندماج والمشاركة الاجتماعية الواعية، وقد تفضي حالة الأمية بصاحبها إلى نوع من الاغتراب والعزلة الاجتماعية ، وقد يتطور الأمر إلى أن يصبح الأمي أكثر عرضة للانحراف تحت تأثير الآخرين، ومن هنا يصبح خطرًا على نفسه وعلى مجتمعه أيضًا .

وثمة نوع من العلاقة الارتباطية بين تفشي الأمية في المجتمع ، وبين حالة التخلف التي تصيب كل جوانب حياته. ومن هنا تتعدى مشكلة الأمية كونها مشكلة تمس جماعة أو فئة من الأفراد ، إلى أن تصبح مشكلة اجتماعية حضارية بالمعنى الواسع . ومن هنا أيضًا يرى كثير من المربين والمعنيين بمشكلة الأمية أن حلول تلك المشكلة تكمن أصلاً في إحداث إصلاح وتطوير حقيقي في بنية الحياة الاجتماعية الاقتصادية ، وليس مجرد إصلاح لبنية النظام التعليمي القائم . ولعل هذا المعنى كان واضحًا بدرجة كبيرة في فكر واضعي استراتيجية تعليم الكبار في العالم العربي التي صدرت عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عام 1996م .

ومع بزوغ المفهوم الحضاري للأُمِّيَّة تراجع المفهوم التقليدي الذي كان ينظر للأمية على أنها تعني انعدام معرفة مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الشخص الأمي ، وأضحت هذه الأمية الأبجدية نتيجة حتمية للأمية الحضارية ، حيث المجتمع المتخلف هو البيئة التي تنمو فيها الأمية الأبجدية . ومن هنا أيضًا بزغ مفهوم استراتيجية المواجهة

الشاملة لمشكلة الأمية باتباع إجراءات متعددة ومتوافقة من جانب الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية لمحاصرة حالة الأمية فى المجتمع ، وهو ما يصدق على مجتمعنا العربى بصفة خاصة.

لقد اختلف مفهوم الأمية تبعًا لاختلاف درجة التقدم الاجتماعى والاقتصادى التى تسود المجتمع، فعلى سبيل المثال أصبح الأفراد الذين لا يجيدون استخدام الكمبيوتر فى المجتمعات المتقدمة أميين، وأطلق على حالتهم هذه " الأمية الكمبيوترية". كذلك فلقد وُجدت حالات أخرى مثل الأمية وأطلق عليها مسميات مختلفة ، كالأمية السياسية ، والأمية الصحية ، والأمية الترويحية ، والأمية الدينية ، وغير ذلك من مسميات؛ تعنى جهل الشخص وعدم إحاطته بالمجالات والتخصصات المختلفة ، وبالتطورات الحاصلة فيها.

وثمة اهتمام عالمى واسع النطاق بمشكلة الأمية، انعكس على عمل المنظمات الدولية ، وبخاصة اليونسكو التى تعقد مؤتمرات دورية وتقود حملات لدرء خطر الأمية وتشجيع البلدان الفقيرة على المضى فى إجراءات لمحو أمية أبنائها . ويأتى هذا التحرك نتيجة لإدراك المنظمات الدولية أن خطر الأمية لبعض المجتمعات سوف يمتد بالضرورة ليصيب مجتمعات أخرى، ويعوق مسيرة التقدم الإنسانى، وخاصة بعد أن تقاربت المسافات بين الدول والشعوب بفعل ثورة الاتصال والإعلام الحديث .

وعلى الصعيد العربى؛ فالأمية تتجاوز فى نسبتها أكثر من نصف سكان الوطن العربى ، وهذا الوضع ينعكس بطريقة سلبية على واقع التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، إضافة إلى أنه يظهر البلدان العربية على أنها مجموعة متخلفة وضعيفة فى عالم أصبح العلم والتعليم فيه هو معيار القوة الحقيقية ، ومصدر احترام الآخرين . وهذا الوضع يتطلب بذل جهود متواصلة وضرورة تبادل الخبرات وإجراء البحوث التربوية، والتوسع فى استخدام تقنيات الإعلام والاتصال الحديثة لمحو أمية الإنسان العربى، وفى الوقت نفسه فإن أنظمة التعليم لابد لها أن تسعى إلى سد منابع الأمية بالحد من عوامل التسرب ، وتحسين معدلات الاستيعاب، وعلى الأسرة العربية دور تربوى مؤثر لدرء خطر الأمية عن أبنائها وذلك باستكمال تعليم الأبناء ، فلم يعد التعليم مجرد اختيار أو خدمة قد تقبل عليها الأسرة أو تتركها ، بل أصبح حقًا يمارسه الأفراد وتكفله الدولة وترعاه .

د. مصطفى عبد القادر زيادة

أهم المراجع :

1- جون ل . إلياس (وآخر) : الأصول الفلسفية لتعليم الكبار ، ترجمة عبد العزيز السنبل، وصالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ، 1995م

2- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : أعمال ندوة " المفهوم الحضارى للأمية " الرباط ، 1982م.

3- مركز دراسات الوحدة العربية :" ندوة دور التعليم في الوحدة العربية " ط3 ، بيروت ، لبنان ، 1992م.

4- سعيد إسماعيل على (رئيس فريق وضع استراتيجية تعليم الكبار فى العالم العربى)، عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1996م .



تعليم الكبار

تعليم الكبار هو أحد أشكال التعليم الذى ترجع أصوله التاريخية إلى قرون عِدَّة ، ولكن الاهتمام به ازداد كثيرًا خلال السنوات الأخيرة كى يكون مكملاً للتعليم المدرسى أو النظامى.

لقد أصبح تعليم الكبار ضرورة حيوية لجميع أبناء المجتمع فى جميع المجتمعات المتقدمة والنامية تمشيًا مع مجموعة التغيرات السياسية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية التى طرأت على عالمنا المعاصر ، والتى تمثلت فى :

- التميز فى نسيج المعرفة نتيجة للزيادة الهائلة فى كم ونوع المعرفة فى مختلف المجالات ، والتى تفرض على كل فرد فى المجتمع ضرورة مسايرة هذه التغيرات واستيعابها والمشاركة فى تطويرها .

- التغيرات المجتمعية المتمثلة فى التطور العلمى والتكنولوجى وتطبيقاته فى مجالات الحياة المختلفة فى المنزل والمدرسة وأماكن العمل ، والذى أدى بدوره إلى زيادة وقت الفراغ وكثرة المشكلات النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى ازدياد مشاركة أعضاء المجتمع فى الأنشطة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وتعدد أدوارهم ومكانتهم الاجتماعية .

-التغيرات التربوية ، والتى تشمل مبادئ التربية مدى الحياة أو التربية المستمرة ، والتى تشير إلى أن التعليم لا يتوقف عند مرحلة عمرية معينة ، ولكنه يستمر مع حياة الإنسان من المهد إلى اللحد . والتعليم الذاتى الذى يشير إلى تعليم الفرد نفسه معتمدًا على التقدم العلمى والتكنولوجى فى وسائل الإعلام والاتصال .

والمتفق عليه بين المربين أن المتعلم الكبير هو ذلك الشخص الناضج جسميًّا واجتماعيًّا وعقليًّا ونفسيًّا ، ويتميز بالاستقلالية والمسئولية فيما يقوم به من أدوار داخل أسرته وعمله ومجتمعه . وهو ذلك الشخص الذى يتعدى عمره مرحلة التعليم النظامى ، ولم تعد ظروفه الاقتصادية والاجتماعية تساعده على الالتحاق بالتعليم النظامى مثل طالب متفرغ للتعلم كل الوقت . ومن ثم فإنه يلتحق بتعليم الكبار مثل طالب غير متفرغ وخلال جزء من وقت فراغه.

ويتميز المتعلم الكبير على المتعلم الصغير ، الذى يلحق بالتعليم النظامى، بمجموعة من الخصائص العامة التى يمكن أن تساعده فى عملية التعليم وتساعد القائمين على تعليم الكبار على وضع البرامج التى تتفق مع هذه الخصائص، ومنها :

* النضج حيث يكون المتعلم الكبير قد وصل إلى أعلى مستويات النمو فى مختلف جوانب شخصيته العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية.

* الدافعية للتعليم ، فالمتعلم الكبير لدية دافعية أقوى للتعليم من المتعلم الصغير نظرًا إلى إحساسه بأهمية التعليم.

* الفروق الفردية تكون -غالبًا - بين الكبار أكثر اتساعًا منها بين الصغار.

وبناءً على هذه الخصائص العامة للكبار يمكن القول: إنه إذا كان تعليم الصغار يقصد به علم وفن تعليم الصغار، فإن تعليم الكبار يعنى فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم .

والكبير يلتحق بالتعليم -غالبًا- لتحقيق أهداف وأغراض معينة ، منها على سبيل المثال : الرغبة فى الحصول على شهادة دراسية أو درجة عالية تساعده على تحسين ظروفه الاقتصادية والمهنية والاجتماعية ، أو الحصول على شهادة محو الأمية ، أو رخصة تساعده فى الحصول على عمل معين ، أو المشاركة فى خدمة المجتمع وحل مشكلاته ، أو الرغبة فى تنمية هواية ، أو تحقيق رغبة لم يستطع تحقيقها من قبل ، أو مجرد شغل وقت الفراغ ، أو تحصيل المعرفة بغرض التثقيف السياسى والاقتصادى فى مجتمع متغير.

وتتنوع مجالات تعليم الكبار ، ومنها مجالات محو الأمية الأساسية والوظيفية والثقافية والتكنولوجية ، والتدريب المهنى والحرفى ، كأشغال الإبرة والتريكو والحياكة والآلة الكاتبة والحاسب الآلى واللغات الأجنبية.. الخ. وتعليم قضايا المواطنة والقضايا المجتمعية، مثل التوعية السياسية والاقتصادية والتربية السكانية وتنظيم الأسرة ، وأساليب الحياة الأسرية وطرقها، وتنمية المهارات والهوايات والألعاب الرياضية..إلخ .

ويتميز تعليم الكبار بالمرونة من حيث المكان والزمان والبرامج التى تقدم للدارسين وكيفية تقديمها؛ حيث يتحقق ذلك وفقًا لرغبات الدارسين وأوقات فراغهم وأماكن تواجدهم ، سواء فى مناطق العمل أو السكن .

وتأخذ برامج تعليم الكبار أشكالا متعددة ، منها ما يتم داخل المدارس والجامعات ومراكز الخدمة العامة ، والمساجد ، والكنائس ، وأماكن العمل، والأندية ، وغيرها . وتلعب وسائل الإعلام والاتصال دورًا مهمًّا فى تحقيق أهداف تعليم الكبار .

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1-إبراهيم محمد إبراهيم ، دراسة تقويمية لدور مؤسسات تعليم الكبار فى مصر ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 1982م.

2- ج.ر. كيد ، كيف يتعلم الكبار ، ترجمة أحمد خاكى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم ، 1977م.

3- على السيد الشخيبى ، تعليم الكبار وتحقيق الذات : دراسة فى فلسفة تعليم الكبار ، دراسة تربوية ، المجلد السابع ، الجزء 40 ، 1992م.

4- مصطفى عبد القادر عبد الله . المدرسة والتعليم اللامدرسى "دراسات فى المدرسة والمجتمع "، تحرير سعيد إسماعيل على، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، 1984م.

تعليم الكبار ومناهج التربية



تهتم الأمم الراقية بتعليم أبنائها – صغارًا وكبارًا –وتعلن تقارير الخبراء والمربين في بداية الثمانينيات أن الولايات المتحدة الأمريكية – بتقدمها وسطوتها– أمة في خطر، ويعلن قادة الدول الغربية أن التعليم مشروع أمن قومي للدولة، وتزداد النفقات ويكثر بناء المدارس، وتتكاتف الجهود ، وكلها تصب في نهر التعليم التقليدي النظامي في المدارس الابتدائية، ثم الإعدادية، فالثانوية، ثم الجامعة. فماذا عن تعليم الكبار؟

يغطي المفهوم الشامل لتعليم الكبار الامتداد العمري من الأطفال الذين فاتهم قطار التعليم، ولم يلتحقوا بالمدارس النظامية ، ومرورًا بالشباب الموجود خارج المدارس، وصولا إلى الكبار والمسنين والمتقاعدين، حتى أسرى الحرب والمسجونين والفقراء والمعوقين، والمصابين في الحروب، وهذا المفهوم الشامل لا يفرق بين النساء والرجال ، فللكل حق التعليم والتدريب.

ولابد أن يكون التعليم مستمرًا، لايقعد أحد عن طلبه مادام حيًّا، لقوله ﷺ "**طلب العلم فريضة على كل مسلم**". وقوله ﷺ في حديث آخر: "**وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضًا بما يصنع**.." كما أن الاستمرار في طلب العلم واجب لمواكبة التغير في المعرفة، وملاحقة ثورة الاتصالات والتكنولوجيا الحديثة، فالتعليم لا يرتبط بمرحلة عمريه محددة، أو سن معينة، فقد أمر الرسول ﷺ الصحابة بتعلم لغة الممالك المجاورة، لتتم ترجمة الرسائل منها وإليها، وكان محو الأمية جزءا من تعليم الكبار، فقد فرض الرسول ﷺ على أسرى بدر من الكفار أن يعلّم كل واحد منهم عشرة من أبناء المسلمين، نظير الفدية التي كان عليه أن يدفعها، وكان المسجد هو المؤسسة التعليمية الأولى التي يتعلم فيها الكبار، ويخرج منها العلماء والمصلحون.

ويُعُد تعليم الكبار لونًا من ألوان التعليم التطوعي، فيأتي فيه الدارس بطاعته ورغبته دون إجبار أو إلزام من أحد ، وهو لون من ألوان التعليم غير النظامي ، فلا تعقد له أوقات مخصصة للدراسة ، وإنما يتم تحديدها بشكل

مباشر بعد مناقشة الدارسين والمعلمين وإقناعهم واقتناعهم، وهو التعليم الذى لا تعنى بـه عملية التربية والتعليم النظامية.

*** الدور الذى يقوم به المنهج فى تعليم الكبار :**

إن المنهج التربوى الجيد يقوم على دعائم وأسس فى تعليمه للكبار منها:

1- أنـه يرسخ فى الدارسين أنهم يقومون بعمل أمر الله به، وفرضه عليهم ، وأن انشغالهم به طاعة لله، وأداءهم له عبادة ، لأنه يربط الحضارة بمنهج الله الثابت.

2- أنه يهتم بالنظرة الشاملة فى تعليمهم، فيهتم بالجسم والعقل ، والوجدان والصحة والتعليم ، والترفيه ، وتنمية القدرات والمهارات، بحيث يكون محو الأمية حضاريًّا ووظيفيًّا فى إطار التربية المستمرة، التى تمكّن المتعلم من مهاراته ومن الحكم على المعارف الجديدة، وفق أصول ومعايير محددة، فيقود الدارسون حركة التغيير فى ظل هذا الانفجار المعرفى والثورة العلمية والتقنية.

3- أنه يهتم بمحو الأمية الهجائية إلى جانب القضايا المرتبطة بالبيئة كالإرشاد الزراعى، والتوجيه الغذائى ، والتنمية السياسية والاقتصادية، وتنمية البيئة وخدمتها ، وتنظيم الأسرة، والنقابات المهنية ، وحقوق الإنسان فى عصر العولمة والكوكبة.

4- أنه يهتم بالمستوى الحضارى كمدخل لتعليم القراءة والكتابة والمهارات الأساسية فى الحساب، ويهتم المستوى الحضارى بتأسيس العقيدة فى نفوس الدارسين ، بعد محو الخرافات والأوهام والمعتقدات الباطلة السائدة لديهم.

5- أنه يبين للدارسين علاقة الإنسان بالكون ومقومات السيادة له فى هذا الكون، وكيفية عمارته وفق منهج الله الثابت ، وكيفية التفاعل الثقافى فى عصر المعلومات والأقمار الصناعية، وأثناء ذلك يتم التدريب على المهارات اللغوية ، والفنية المتصلة بالجانب الوظيفى.

6- أنه يعمل على تنمية الرغبة المتزايدة فى الاستمرار فى طلب العلم، حتى لا يصاب الكبير بالقِدَم المعنوى، وعلى إكساب الكبار المرونة والإيجابية فى مواجهة التغيرات المناسبة لإعمار الحياة، والتفاعل مع تلك المتغيرات الوافدة، وقبول ما يتفق منها مع منهج الله ، ورفض ما يتصادم مع النصوص الشرعية.

7- وأنه يساعد الدراسين على تحقيق ذواتهم وفق فطرة الله، حيث يشبع الدارس حاجاته ، واهتماماته، ويساهم فى حل مشكلات البيئة والمجتمع.

8- يهتم المنهج بوضع أسس المجتمع المتحضر فى نفوس الدارسين، ويهتم بالمهارات الوظيفية قبل اهتمامه بالهجاء وتعليم الحروف الألفبائية.

9- أنه يستهدف فى تعليم الكبار تنمية مهارات التواصل لدى الدراسين، وهى الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بدرجة تمكنهم من المشاركة الإيجابية فى أنشطة المجتمع، مع تنمية وعيهم المهْنى والحضارى، والانتقال بهم من مرحلة التعليم للقراءة إلى القراءة للتعلم، وتحويل مفهوم "العلم نور" إلى أن العلم سلاح يحتاج إليه كل إنسان فى عصر ثورة المعلومات والأقمار الصناعية.

*** كيف يعلِّم المنهج الكبار ؟**

إن المنهج التربوى الجيد هو الذى ينوع أهدافه ومحتواه، وطريقة تعليمه تبعًا لنوع المتعلمين وبيئاتهم، وحاجاتهم، وهؤلاء الكبار لهم

خصائص نفسية وحاجات وخبرات تختلف عن الصغار، ولذا يحتاجون فى تعليمهم إلى ما يلى:

أ- احترام ذاتية الدارس ، وتشجيعه على التعلم الذاتى وحل المشكلات.

ب- تبادل الأدوار بين المعلم والدارس، فيلقى المعلم سؤالا يجيب عنه الدارس، ثم يسأل الدارس والمعلم يجيب، وهكذا.

ج- اتصال التعليم بالبيئة والثقافة السائدة فيها والتى ينتمى إليها المتعلم.

د- التعليم من خلال المناقشة وحل المشكلات، وتدريب الدارس على التفكير والتدبر فى الواقع.

هـ- الاحترام المتبادل بين المعلم والدارسين، وإتاحة الفرصة للدارسين للتعبير عن أنفسهم، والحديث فى أمور تهمهم.

و- عدم التعامل مع الكبار على أنهم صبية وصغار، مع احترام خبراتهم السابقة فى الحياة، وجعلهم محور العملية التعليمية.

عند الحديث فى درس عن المياه مثلا فى تعليم الكبار يبدأ الدرس بالحوار والمناقشة حول مشكلة المياه، ونقصها وتلوثها، ومعدلها بين دول العالم الآن وفى المستقبل، وأن الماء أغلى من البترول. وبسؤال الدارسين عن آية أو حديث شريف سمعوه عن الماء يكتب المعلم قوله تعالى :

﴿وجعلنا من الماء كل شئ حى﴾ (الأنبياء:30)، وقول الرسول ﷺ: "لا تسرف فى الماء ولوكنت على نهر جار"، ثم الانتقال بعد ذلك إلى قضايا تلوث المياه، والمحافظة عليها، وما يرتبط بها من قضايا ترتبط بحياة الدارسين، ثم تأتى مرحلة تجريد أحد الحروف الهجائية وليكن حرف الميم، ثم كتابته والإتيان بكلمات فيها حرف الميم، وكتابتها ، وتكوين جمل جديدة وقراءتها، وهكذا فى باقى الدروس.

د. صابر عبد المنعم

أهم المراجع :

1- منهج تعليم الكبار النظرية والتطبيق د. على أحمد مدكور - دار الفكر العربى 1996م.

2- تعليم القراءة والكتابة - وليم جراس، ترجمة محمود رشدى خاطر وآخرين 1987م.

3- تعليم الكبار. عبد العزيز السنبل.



تعليم المرأة

يمثل التعليم فى الوقت الحاضر أهم وسائل الاستثمار البشرى، الذى يشكل الدعامة الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، والتى ينبغى أن يكون للمرأة نصيب فيها باعتبارها نصف المجتمع.

وتعليم المرأة، ليس تعليمًا لذاتها فحسب ، ولكنه - أيضًا - تعليم للأجيال ودفع للحضارة البشرية بطريق مباشر وغير مباشر، لما لها من أثر وتأثير فى حياة أبنائها.

ومن هنا فإن تعليم المرأة ضرورة من ضروريات الحياة ، ولاسيما فى عصرنا الحاضر، الذى يتسم بسرعة التغير العلمى والتكنولوجى والتطورات الاجتماعية والاقتصادية المتلاحقة.

ولقد كرم الإسلام المرأة، وأعلى من مكانتها فى المجتمع، وقدَّر جهودها وفعالياتها فى حياة المجتمع، وطالبها بالتعليم مثل الرجل، حيث جاء فى الحديث الشريف عن الرسول ﷺ: **"طلب العلم فريضة على كل مسلم"**.

ويتنوع تعليم المرأة فى المجتمع فقد يكون حكوميًا أو أهليًا مختلطًا أو غير مختلط، حضريًا أو ريفيًا، دينيًا أو مدنيًا، والمدنى منه العام والفنى والنسوى .

ومن الملاحظ أن حركة تعليم المرأة لاتزال تقتفى حركة تعليم الرجل، وأن نسبة الأمية بين نساء العالم، أكثر منها بين الرجال، وهى فى القرى أكثر منها فى المدن، وأن المقيدات من النساء بالتعليم العالى أقل بكثير من الرجال، وأن الإقبال على التعليم النظرى أكثر من التعليم التطبيقى، وذلك من شأنه تزايد الفروق بين الرجل والمرأة، وضعف مساهمة المرأة فى التنمية المجتمعية، وإن تفاوت ذلك من مجتمع إلى آخر.

ولقد أكد معنى ماسبق ماجاء فى تقارير العام الدولى للمرأة سنة 1975م، حيث دعت هذه التقارير إلى ضرورة مشاركة المرأة مشاركة كاملة فى الحياة الاقتصادية، والاجتماعية ، والسياسية. ويعد التعليم من أفضل الوسائل لتحقيق ذلك.

وتختلف الفرص المتاحة أمام تعليم المرأة من دولة إلى دولة ومن مجتمع إلى آخر، طبقًا للظروف والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والدينية، والإمكانات، ونوعية العمل الذى تمارسه المرأة، ومتطلبات المجتمع، وتقبُّله لعمل المرأة.

وتعليم المرأة، ليس الهدف منه منافسة الرجل في مجال التعليم والعمل، بقدر ماهو إسهام من المرأة في إنتاجية المجتمع، بما يتلاءم مع طبيعتها، وقدرتهاعلى العمل. وتعليم المرأة هو الأداة التي تمكنها من معرفة حقوقها القانونية والسياسية والاقتصادية، وماعليها من واجبات تجاه أسرتها ومجتمعها.

ولقد تزايد اهتمام الدول المتقدمة بتعليم المرأة وعملها، بعد الثورة الصناعية - التي شملت كثيرًا من هذه الدول - وما صحبها من تطور في مجال الصناعة والتصنيع، ثم ما توالى من اكتشافات علمية وتكنولوجية استلزمت وجود منشآت صناعية، وتجارية ، وإعلامية وهذه- بالتالي - تقتضي أعدادًا كبيرة من القوى البشرية المؤهّلة والمدربة، ذكورًا وإناثًا، مما جعل الطلب على تعليم المرأة يتزايد عامًا بعد آخر ، مع استجابة الحكومات والمنظمات النسائية والشعبية، بتوفير فرص متنوعة في مجال تعليم المرأة. وقد أدى ذلك إلى ارتفاع إنتاجية المرأة في المجتمع، وارتيادها لمجالات عمل، كانت من قبل مقصورة على الرجال دون النساء.

أما في الدول النامية - ومنها البلاد العربية - فما زال تعليم المرأة يحتل مساحة هامشية على خريطة التعليم بسبب العوامل التي تدخلت في تأخر تعليم المرأة وتخلفه، وفي مقدمتها: التقاليد الاجتماعية لدى بعض المجتمعات الريفية، والبدوية منها، على وجه الخصوص، وإحجام الآباء وأولياء الأمور عن تعليم بناتهم، وأفضلية تعليم الفتى على الفتاة عند البعض، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم، بالإضافة إلى تأخر البدء في تعليم البنات لدى بعض هذه المجتمعات.

وقد أدى كل ذلك إلى جعل الفرص التعليمية المتاحة محدودة، ونسبة الأمية بين الإناث أعلى من نسبة الأمية بين الذكور، وهي في الريف أو القرى أعلى منها في المدن.

كما كان ذلك سببًا في أن أعداد المقيدات بالتعليم العالي أقل من أعداد المقيدين من الذكور، وأن نسبة المتسربات من التعليم أعلى من نسبة المتسربين ،وخاصة في المناطق الريفية.

ومن الملاحظ أن قصور حركة تعليم المرأة في الريف أو القرى، تسبب في ضعف إنتاجية المرأة، ومحدودية المشاركة السياسية، وارتفاع معدل وفيات الأطفال، وازدياد معدل الإنجاب، وانخفاض مستوى التنشئة الاجتماعية الصحيحة للأطفال، وارتفاع معدل الطلاق بين الأزواج، وعدم إلمام المرأة بحقوقها القانونية والاقتصادية والسياسية ... وغير ذلك.

ولقد حققت الدول العربية تقدمًا ملحوظًا في مجال تعليم المرأة خلال العقود الثلاثة الماضية، وعلى الرغم من ذلك فإن نسبة تعليم البنات لاتزال قليلة مقارنة بتعليم البنين، فكلما ارتفعنا إلى المراحل الدراسية الأعلى، انخفضت هذه النسبة وازدادت أعداد المقيدات بالتعليم النظري فصارت أكثر من المقيدات بالتعليم التقني أو التطبيقي.

د. صلاح عبد الحميد مصطفى

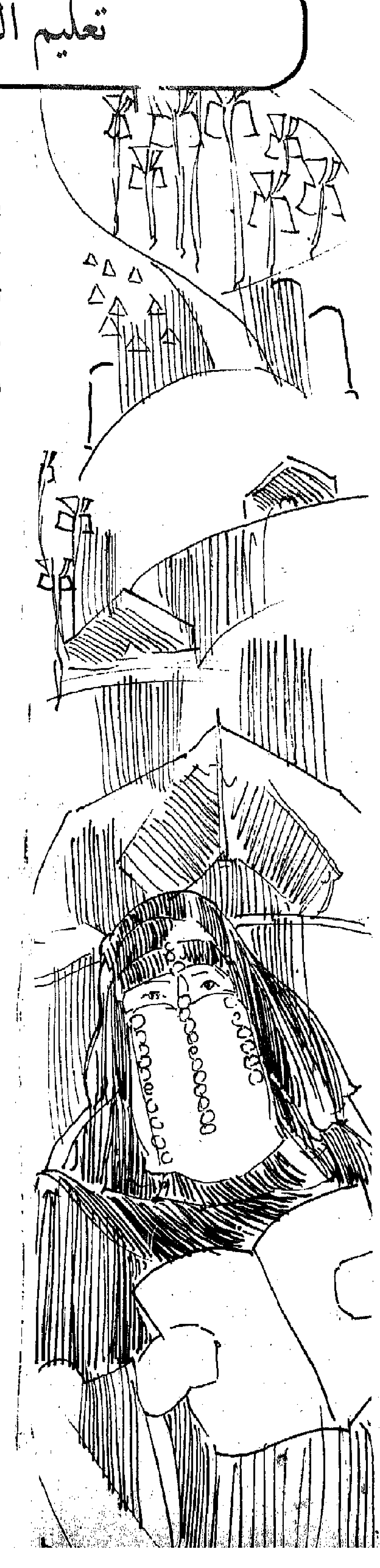
أهم المراجع :

1- عرفات عبد العزيز سليمان : تعليم المرأة وإنتاجية المجتمع - دراسة مقارنة، القاهرة - مطبعة حسان (بدون تاريخ).

2-محمد الصادق عفيفي : المرأة وحقوقها في الإسلام - رابطة العالم الإسلامي - مكة المكرمة، 1402هـ.

3-نازلي صالح أحمد : التربية والمجتمع، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، 1983م.

4- Encyclopedia of Educational Research, Fifth Edition Volum 4- Macmillan and Free Press, New York- U.S.A 1982.



تعليم البدو

البدو (Nomad) فئة من السكان، يتميزون بخصائص معينة، وسلوك خاص ترسمه البيئة المحيطة بهم، ولا تسمح لهم هذه الخصائص بإقامة حياة سكانية مستقرة. وتنتشر هذه الجماعات من السكان على مساحات شاسعة من الأراضى الصحراوية فى الشرق الأدنى والأوسط، وفى مناطق المراعى الباردة، وأنحاء كثيرة من العالم.

وتتميز المنطقة العربية عن جميع مناطق العالم بكونها قد جمعت بين منابع البداوة والحضارة بشكل خاص وعلى نطاق واسع جدًّا. ولهذا صح القول بأن المجتمع العربى هو أكثر المجتمعات فى العالم معاناة من البداوة والحضارة وتأثرًا بهما.

والبداوة ظاهرة سائدة فى المجتمع العربى، ولا يزال تأثيرها على قيم المجتمع كبيرًا. وينظر إليها فى الإطار القومى على أنها تمثل مشكلة صعبة، سواء من حيث التكامل القومى، أو من حيث خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى تأخذ بها الدول العربية.

ومن أمثلة مجتمعات البدو فى الوطن العربى :

– منطقة الحدود بين مصر وليبيا، حيث تعيش قبائل أولاد على.

– ومنطقة جنوب السودان، حيث تعيش قبائل البقارة.

– وشرق السودان، حيث تعيش قبائل "البشاريون" و"الأمرار" و"الهدندوة" و"بنو عامر".

ويُعد العالم العربى من أفضل المناطق فى العالم؛ لدراسة ظاهرة الصراع بين البداوة والحضارة، التى تتمثل من ناحية فى زحف الرمال الصحراوية الدائم ، وتهديده للأراضى الخصبة، واعتزاز البدو بحياتهم الحرة الطليقة فى الصحراء، ومن ناحية أخرى فى الجهود الشاقة التى لا تحاول فقط إنقاذ الأرض الطيبة من الجدب والجفاف، بل تحاول أيضًا تحويل الصحراء ذاتها إلى أراضٍ زراعية خصبة، وتغيير نمط العمران البدوى من أساسه.

ويأتى هنا دور التربية والتعليم فى معالجة أوضاع المجتمعات البدوية بكل صورها. وقد كانت- وما زالت- قضية تعليم أبناء السكان الرُّحَّل- أو شبه الرُّحَّل- الذين يعيشون بعيدًا عن المدن والذين هم فى ترحال دائم- مشكلة تتحدى المربّين فى العديد من دول العالم. وقد حاولت عدة حكومات أن تجد حلا لهذه المشكلة، بتوفير المدارس المتنقلة، أو بتوفير مدارس خاصة لإعداد مدرسين لأبناء البدو، أو بإنشاء الأقسام الداخلية لأبناء البدو الرُّحَّل أو الأطفال الذين يأتون

من أجزاء نائية من الدولة.

ونشير هنا إلى تجارب بعض الدول فى تعليم البدو: ففى فنلندا، توجد جماعات من الرُّحَّل يعتمدون فى معيشتهم أساسًا على تربية حيوان الرنة. ويختلفون فى نشأتهم ولغتهم عن بقية السكان، ولكن-ومع ذلك- وفَّرت الدولة لأبناء هؤلاء تعليمًا إلزاميًّا لمدة خمس سنوات فى مدارس داخلية، غير أن آباءهم لم يرضوا عن هذا الإجراء؛ لأنه كان يعنى أن يتخلف الأطفال عن أسرهم فى أثناء فترة هى من أفضل الفترات، التى يستطيعون فيها تعلم أصول الرعى. وحلاً لهذا الموقف أُنشئت مدارس مؤقتة فى أماكن تجمع جماعات الرُّحَّل، فيتلقى الأطفال التعليم فى خيام الأسرة.

وفى "الولايات المتحدة الأمريكية"، اتُّخذت تدابير خاصة، لتوفير التعليم للأطفال، الذين يعيشون فى مناطق معزولة، أو الذين يكون آباؤهم عمالاً رُحَّلا. على أن قليلين جدًّا من الأطفال يعيشون دون أن تكون فى متناولهم سيارات مدرسية تحملهم من البيت وإليه كل يوم، وفى بعض المناطق خُطِطت السنة الدراسية، بحيث تتجنب موسم العواصف الخطرة. وفى بعض الأحوال تُتخذ التدابير التى تهيئ للأطفال الإقامة قرب مدارسهم فى خلال الأيام الدراسية الأسبوعية، وهناك بعض المدارس الداخلية التى تنفق عليها الحكومة، لتعليم الأطفال الهنود الذين يعيشون فى أماكن نائية عن مناطق إقامة أسرهم.

وفى أمريكا الوسطى، أنشئت مدارس متنقلة لتوفر التعليم لأبناء العمال الزراعيين الرُّحَّل، الذين يتنقلون من مكان إلى مكان فى موسم الزراعة والحصاد.

وفى أمريكا الجنوبية، دعت الحاجة إلى تعيين عدد من الموظفين لعمل موسمى، لتوفير مدارس خاصة مؤقتة لأبناء العمال المهاجرين.

وفى أوربا الغربية قُدمت تسهيلات مدرسية خاصة للأطفال الذين يعيشون فى السفن والقوارب فى بلجيكا وفرنسا وألمانيا وهولندا.

أما بالنسبة للمنطقة العربية، فما زالت الجهود التعليمية الموجهة للبدو فى الوطن العربى قاصرة عن الوصول بهم إلى تحقيق احتياجاتهم التعليمية، فالبدو الرُّحَّل أميّون، ينعدم لديهم التعليم الرسمى. أما شبه الرُّحَّل، فهم أميون بوجه عام إلاَّ ما ندر، وأبناؤهم الذين فى سن التعليم لا يحصلون منه إلا على القدر اليسير، الذى لا يساعدهم على تغيير ظروفهم المعيشية، أو يرتقى بهم خطوة جادة على طريق الحضارة، ويقتصر سلم التعليم لديهم على المرحلة الابتدائية أو على الصفوف الدراسية الأولى منها.

وتعزى أسباب قصور الجهود التعليمية الموجهة للبدو فى الوطن العربى عن تحقيق احتياجاتهم التعليمية إلى أمرين:

أولهما: عدم استطاعة بعض الدول العربية تعليم البدو بشكل كافٍ ومناسب لضآلة ميزانيتها العامة، وبالتالى عجزها عن سد حاجة البدو التعليمية، ومن ثم اعتبرت تعليمهم من الكماليات، وأخذت ترصده فى مكان متأخر فى سلم الأولويات.

وثانيهما: ضعف تقبل البدو فى الوطن العربى للتعليم، بسبب أوضاعهم الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية.

د. على سالم النباهين

أهم المراجع :

1- أحمد أبو هلال وآخرون، تيسير التعليم فى الوطن العربى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، تونس، 1984م.

2- أحمد زكى بدوى، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، الطبعة الثانية، مكتبة لبنان، بيروت، 1993م.

3- أندريه بورجو، البدو والدولة الحديثة، رسالة اليونسكو، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، 1994م.

4- بيير جوفنى، نحو تكافؤ الفرص فى التربية، سلسلة الألف كتاب (490)، ترجمة محمد إبراهيم زكى، دار الفكر العربى، القاهرة، 1963م.

5- فوزى رضوان العربى، "أنماط التجمعات فى الوطن العربى"، دراسات فى المجتمع العربى، الطبعة الأولى، تأليف نخبة من أساتذة الجامعات العربية، أصدره اتحاد الجامعات العربية، عمان (الأردن)، 1985م.

6- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تطوير التربية العربية، القاهرة، 1976م.

التعليم المفتوح



على الرغم من تلك الجهود الملحوظة فى مجال التعليم فى كثير من البلدان العربية التى استطاعت أن تحقق إنجازات كمية وكيفية وسَّعت من دائرة المتعلمين، ورفعت من كفاءة العملية التعليمية، فإن هذه الإنجازات لم تكن بمستوى الطموح والأمل، ذلك أن نمو التعليم لا يساير النمو السكاني، مما يترتب عليه إضافة أعداد جديدة إلى فئة الأميين، فتظل هذه الفئة معوقة لجهود التنمية، وكذلك نقص فى أعداد المعلمين المؤهلين المدربين للعمل فى مجالات التعليم التى تتسع فروعها وقتًا بعد آخر، وكذلك تزايد التسرب والرسوب، والإعادة فى المراحل الابتدائية والوسطى والثانوية، وضعف كفاية الاعتمادات المالية اللازمة للتدريب الفنى والمهنى والإرشاد الزراعى.. إلخ، واتباع الطرائق التقليدية فى تعليم الصغار والكبار.

ومن هنا برزت الحاجة إلى البحث عن بدائل وعن التجديد فى التعليم، والبحث عن وسائل وطرائق حديثة أكثر ملاءمة وفعالية، وأن تساهم هذه الطرائق فى دعم التعليم بشقيه: النظامى وغير النظامى، وأن تكمله وتصحح مساره، أو أن تحل محله فى بعض الأحيان، بحيث توفر الفرص لذلك القطاع الكبير المتزايد من المتسربين الذين لم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم، أو الذين لم يستطيعوا الإفادة من التعليم النظامى بطريقة صحيحة، أو أولئك الذين يبحثون عن فرص أكثر للتعلم سواء كانت مهنية أو شخصية، أو أولئك الأفراد الذين لم تتح لهم فرص التعلم نتيجة لظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، أو قدراتهم العقلية أو الجسدية.

ومن هنا ظهرت صيغة التعليم المفتوح التى تقوم على مبدأ التعليم المستمر وتستخدم العديد من وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم لإتاحة فرص التعليم من بعد.

وربما يبدو مصطلح "التعليم المفتوح" تعبيرًا فضفاضًا يتسع لكثير من المعانى، لكنه وفقًا للاستخدام وما تم تجربته وتنفيذه أصبح يعنى أمرين:

فبالنسبة إلى كلمة "التعليم" نجد هنا استجابة لتغير وظيفة التعليم، بحيث لا يكون هو ذلك الجهد المتجه من جهة المعلم نحو الطالب، وإنما هو بالدرجة الأولى إيجاد صور

الاستشارة وفرص الاعتماد على الذات بحيث يكون الطالب هو الطرف الأكثر جهدًا فى التعلم وبالتالى تتسم عملية "التعلم" بالإيجابية بدلا من "السلبية" التى كانت تتسم بها عملية "التعليم".

وبالنسبة إلى كلمة "المفتوح"، فالمقصود بها "تكثير" فرص التعلم لمن حُرموا منها لأية أسباب كانت، سواء كانت نقص التحصيل النظامى أو قلة الأماكن الشاغرة، أو الفقر أو بُعد المكان أو الحاجة إلى التوظف أو الضرورات العائلية أو الوظيفية.

فهو إذن يعبر عن تغير اجتماعى بإدخال فئات كثيرة إلى جمهور المتعلمين، وهو يوجب تغييرًا فى طرق التعليم، ويفرض مرونة إدارية، ويحتم إعادة النظر فى محتوى التعليم بحيث يتجه أكثر إلى الحياة العملية ومشكلات الناس.

وقد أدركت الجهات المعنية فى البلدان العربية أهمية وجود "جامعة مفتوحة" على المستوى القومى، إضافة إلى التجارب والخبرات التى تعيشها هذه البلدان على المستوى القطرى، وكان من الواضح أن مثل هذه الجامعة يمكن أن تحقق الأهداف التالية:

- فهى تلبى حاجات المجتمع العربى إلى القيادات الفكرية فى المجالات الأكاديمية والاجتماعية والثقافية.

- تقوم بتطوير دور مؤسسات تعليم الكبار وتنسق بين نشاطاتها المختلفة بهدف إيجاد صيغ فكرية وتربوية مشتركة لخدمة الأمة العربية ترفع الكفاءة الكمية للتعليم مع المحافظة فى الوقت نفسه على كفاءة النوعية على جميع المستويات.

- تسد الثغرات التى تعوق الجامعات التقليدية عن مد المجتمع العربى بحاجاته من المتخصصين والمدربين فى مختلف المجالات العلمية والفنية، وذلك بالإفادة القصوى من مستحدثات التقنيات الحديثة فى مجال التعليم.

- تقدم تعليمًا مستمرًّا مدى الحياة للكبار الراغبين فى متابعة التعلم.

- تدفع تعليم المرأة العربية دفعة قوية، حيث تتيح لها فرص التعلم وهى بالمنزل بما يتلاءم مع التقاليد الاجتماعية فى بعض البلدان.

- تقوم بتدريب معلمى المراحل التعليمية: الابتدائية والمتوسطة والثانوية علميًّا وتربويًّا أثناء قيامهم بالتدريس فى مدارسهم.

- تقوم بتأهيل الشباب العربى بما يمكّنه من مواصلة تعليمه فى مجال التعليم النظامى والتعليم غير النظامى.

- تسعى لتطوير البحث العلمى فى جميع مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الوطن العربى.

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- ماكنزى (نورمان): التعليم المفتوح، ترجمة صالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بغداد 1986م.

2- مجلة تعليم الجماهير، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (30)، بغداد ، ديسمبر 1986م.

التعليم من بعد

الحصول على المعرفة واستخدامها عاملان أساسيان من عوامل التقدم، وقد أصبح من المسلم به أن المعلومات، وهى شكل يمكن نقله من أشكال المعرفة، وخصوصًا المعلومات العلمية والتكنولوجية، تمثل شرطًا أساسيًا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، فهى ضرورية للاستخدام الرشيد للموارد الطبيعية، ولتنمية الموارد البشرية، وللتنمية العلمية والتكنولوجية، ولإحراز التقدم فى كل مجالات الزراعة والصناعة والخدمات وإدارة المؤسسات، ولازدهار الثقافة ، وزيادة الرفاهية الاجتماعية.

ومن هنا وجدنا - عبر العقود الماضية - فى مختلف دول العالم، المتقدم منها والنامى والمتخلف، تصاعد الآمال فى أن يكون التعليم هو الطريق إلى المجتمع المنشود الذى يحلم به الإنسان، مجتمع العدل والديمقراطية والتقدم والرفاهية.

وعلى الرغم من الجهود الضخمة التى بذلت فى التعليم ، فإن النتائج لم تكن دائمًا على قدر هذه الجهود، مما حتَّم اقتحام آفاق جديدة لاستحداث صيغ جديدة فى التعليم غير تلك الصيغ التى ورثناها عبر عصور وقرون طويلة فأصيبت جوانب منها بجمود تعقبها الاستجابة لمتغيرات العصر وتطلعات المستقبل، فكان ما أصبح يسمى "بالتعليم من بعد" وخاصة فى مجال التعليم العالى.

ومن هنا نشأت مؤسسات تعليمية تستخدم أساليب مختلفة لتوصيل العلم والمعرفة مثل: الراديو والتليفزيون وغيرهما إلى جماهير من الناس تنشد تحسين نوعية حياتها من غير أن يتركوا أعمالهم أو مكان إقامتهم، خاصة أن معظمهم من الكبار العاملين.

ومن الضرورى أن نؤكد هنا أن التعليم من بعد ليس تعليمًا بديلا للموجود ولا تصحيحًا له، ولكنه نوع جديد وإضافة للموجود ولمواجهة مواقف جديدة وأعباء إضافية وهو متكامل مع الموجود.

ويتميز هذا التعليم بمجموعة من الخصائص التى تميزه عن التعليم التقليدى الذى نعرفه:

- فالطالب لا ينتقل إلى المؤسسة التعليمية، وإنما هى التى تنقل إليه مادة التعلم.

- تستخدم وسائل الاتصال المختلفة لنقل المادة العلمية إلى الطالب مثل:

المطبوعات وأشرطة الفيديو والراديو والتليفزيون والكمبيوتر وغيرها.

- المرونة فى سياسة القبول؛ إذ لا تتقيد أنظمة التعليم من بعد بنفس المعايير التى تطبقها المؤسسات النظامية، فيمكن – مثلا – أن تقبل الجامعة التى تعتمد على هذا النظام فى برامج خاصة مَن أنهوا الدراسة القانونية بغض النظر عن تقديراتهم، أو مَن أنهوا صفوفًا دراسية أقل من الثانوية العامة، شريطة اجتياز متطلبات الدراسة.

- عقد لقاءات دورية بين مجموعة الطلبة أو الطالب الواحد المشرفين المحليين على برامجهم الدراسية، والتى يمكن أن تتم فى مراكز إقليمية، كما يتم عادة بعض اللقاءات الموسعة فى عطلة الصيف للإجابة عن أى استفسارات من الطلاب ومناقشة بعض القضايا.

- الاقتصاد فى نفقات التعليم؛ حيث أثبتت عدة دراسات أن تكلفة التعليم من بعد تقل كثيرًا عن تكلفة التعليم التقليدى النظامى.

ويستهدف التعليم من بُعد تحقيق أهداف ، أهمها:

- تلبية حاجات المجتمع من المؤهلين فى مستويات تخصص متنوعة.

- توفير فرص لقبول مواطنين فى نوعيات من الدراسة لا تتقيد بالسن أو بالشهادة، بشرط توافر القدرة على متابعة الدراسة.

- توفير فرص التعليم المستمر للنساء حيث تحول ظروف بعضهن دون متابعة التعليم.

- توفير فرص الدراسة لمن يسعى وراء إغناء تخصصه أو معارفه العلمية العامة، أو يسعى نحو تخصص جديد أو تدريب لاحق يلزمه لحسن إسهامه فى الإنتاج.

- توفير فرصالتعليم للمحرومين منه ولمن يعوقه عنه عائق اجتماعى أو مادى أو جسدى، أو تؤخره عنه ظروف عمله أو مكان إقامته.

- إعداد القيادات اللازمة فى مشروعات محو الأمية وتعليم الكبار.

- توفير فرص الدراسة والتدريب التى لا تنتهى بالضرورة إلى شهادة جامعية.

وقد بدأت بعض البلدان العربية تأخذ بصور من هذا التعليم، ومثال ذلك نظام تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية فى مصر للمستوى الجامعى، فهناك آلاف من هؤلاء المعلمين – حصلوا على مستوى علمى يعادل الثانوية العامة وفقًا لنظام سابق– يتلقون منذ سنوات من المقررات ما يتيح لهم فرصة الحصول على تأهيل تربوى جامعى، كل هذا وهم مستمرون فى عملهم بالمدارس.

ولا شك أن هذا النوع من التعليم يحقق اقترابًا أكثر من الديمقراطية والعدل الاجتماعى بتعديد وتكثير فرص التعليم لمختلف الفئات والمستويات، وهذا من شأنه أن يرفع مستوى الكفاية المجتمعية العامة.

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجامعة العربية المفتوحة، بغداد، 1981م.

2- منتدى الفكر العربى: التعليم من بعد، عمان، 1987م.

3- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: التجارب العربية فى الجامعات المفتوحة ، تونس، 1996م.

التعليم المستمر

كان يُعتقَد في الماضي أن تعليم الفرد يتوقف مع انتهائه من مراحل التعليم الرسمية في المدارس والجامعات، وقد تغير هذا الاعتقاد مع التغيرات الهائلة التي تحدث في ميدان العلم والتكنولوجيا، بحيث أصبح ما يحصل عليه الفرد خلال سنوات تعليمه غير كافٍ، ويحتاج الفرد إلى الاستمرار في التعليم وتحصيل المعرفة طوال حياته، حتى يستطيع أن يتواكب مع المتغيرات المتلاحقة في مجالات الحياة المختلفة ويجدد معارفه ومهاراته كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

ومن هنا كانت الدعوة إلى التعليم المستمر، الذي يهدف إلى تعليم الفرد من المهد إلى اللحد وليس التعليم المستمر فكرة حديثة، وإنما ظهرت الدعوة إليه في الحضارة الإسلامية واليونانية، وظهر بشكل منظم في أعقاب الحرب العالمية الثانية على المستوى العالمي .

والتعليم المستمر بالمعنى الحديث يشير إلى نوع التعليم الذى يستطيع الفرد من خلاله أن يستكمل تعليمه، ويواصله من أجل تجديد معارفه ومهاراته وقيمه ، وتحقيق ذاته، ومساعدته على التكيف مع ظروف التغير.

ويسهم التعليم المستمر فى تحسين مستوى حياة الأفراد والمجتمعات عن طريق تقديم الخدمة التعليمية التى يشعر الأفراد أنهم يحتاجون إليها بالطريقة التى تناسبهم سواء كان ذلك مرتبطًا بتعليم المهارات اللازمة لحاجات ومطالب العمل المتغيرة أو يرتبط بتجديد معارفهم وإطلاق إمكاناتهم وطاقاتهم وتنمية شخصياتهم والمساهمة الفعالة فى عملية التنمية فى مجتمعاتهم.

ويتميز التعليم المستمر بمجموعة خصائص تجعله قادرًا على أداء الدور المنوط به فى عملية التنمية من ناحية، وتجعله مناسبًا لظروف الدارسين المتباينة من ناحية أخرى، ومن أهم هذه الخصائص: الشمولية والتكامل والمرونة والديمقراطية، فالتعليم المستمر تعليم شامل؛ بمعنى أنه يشمل مختلف أنواع التعليم والتدريب النظرى والعملى، وهو تعليم متكامل بمعنى تتكامل فيه المؤسسات المختلفة النظامية وغير النظامية، الحكومية والأهلية ويتكامل فيه الفكر مع التطبيق، وهو تعليم مرن بحيث

يتلاءم فى خططه وبرامجه وشروطه مع ظروف الدارسين. وتتمثل تلك المرونة فى شروط القبول والاستمرار فيه وفى مواعيد الدراسة وأماكنها وأساليبها، وتتنوع تلك الأساليب لتناسب ظروف الدارسين. وهو تعليم ديمقراطى، بمعنى أنه تعليم لكل الأفراد فى المجتمع من كل المستويات الاقتصادية والاجتماعية لايعترف بالفوارق الطبقية ولا يفرق بين الذكور والإناث.

ويسهم فى تقديم التعليم المستمر مؤسسات عِدة منها الجامعات والوزارات والأحزاب السياسية ووسائل الإعلام وخاصة الإذاعة والتليفزيون. وتشارك الجهود الأهلية والنقابات العمالية إلى جانب الجهود الحكومية فى تقديم التعليم المستمر.

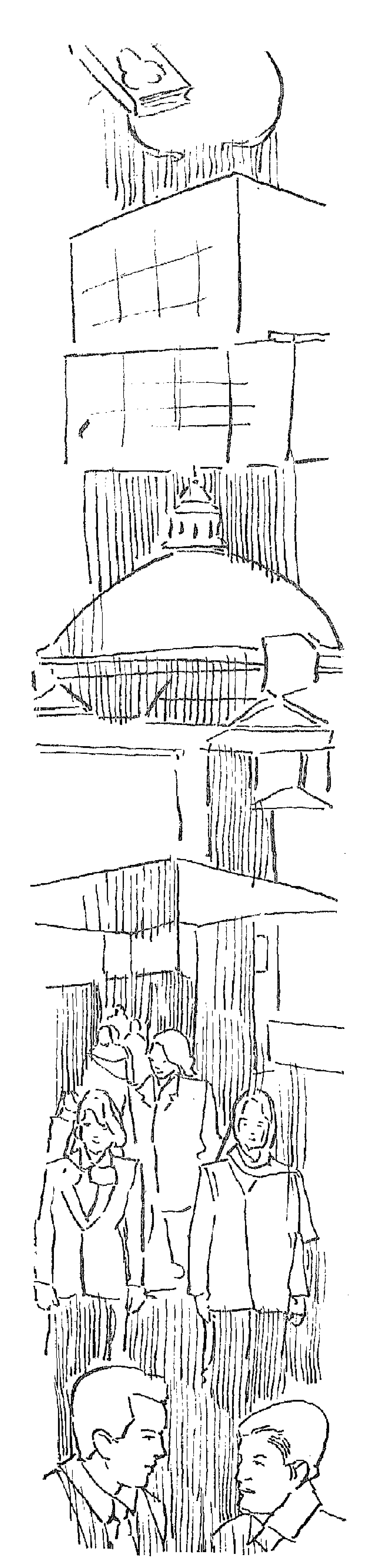
وتتنوع برامج التعليم المستمر، فتشمل: برامج لمواصلة التعليم واستكماله، وبرامج لإعداد القادة، وبرامج التأهيل والتدريب، بالإضافة إلى برامج للثقافة الحرة. ومن أمثلة هذه البرامج ما تقدمه الجامعات من برامج الخدمة العامة ، والتعليم المستمر، وماتقدمه وسائل الإعلام فى الجامعة المفتوحة أو جامعة الهواء وبرامج التدريب أثناء الخدمة فى الوزارات والهيئات المختلفة، كذلك البرامج التى تقدمها المؤسسات والجمعيات الأهلية والمعاهد الخاصة فى تعليم اللغة والكمبيوتر وغير ذلك. وقد ترتبط برامج التعليم المستمر بالحصول على شهادات دراسية أعلى، وقد تنتهى بشهادات تفيد حضور الدورات التدريبية، وقد تكون غير مرتبطة بالحصول على شهادات ويحصل عليها الفرد للاستفادة فقط. ومن الجدير بالذكر أن التعليم المستمر يتكامل مع التعليم الرسمى فى المدارس والجامعات ويستكمله. ويمكن القول بأنه عن طريق التعليم المستمر يمكن التغلب على الكثير من المشكلات التعليمية فى المدارس، ويتحقق ذلك عن طريق مبدأ التعليم طوال الحياة، أو التعليم من المهد إلى اللحد.

د. نعيمة حسن جابر

أهم المراجع :

1- شكرى عباس حلمى ومحمد جمال نور ، تعليم الكبار ، دراسة لبعض قضايا التعليم غير النظامى فى إطار مفهوم التعليم المستمر، القاهرة ، مكتبة وهبة، 1982م.

2 - Dave, R.H..(Ed). Foundation of Lifelong Education, Oxford Pergamon Press. 1976.



التعليم للجميع

مبدأ التعليم للجميع يعد من الأمور التى اكتسبت أهمية كبيرة خلال السنوات القليلة الماضية، وهو مبدأ يقوم على توفير فرص التعليم المتكافئة لكل أبناء المجتمع : صغارًا وكبارًا، ذكورًا وإناثًا، ريفًا وحضرًا، دون تمايز وبقدر ماتسمح به إمكانات كل فرد، ووفقاً لظروف كل مجتمع، وعلى أساس أن التعليم حق أساسى من حقوق الإنسان، وضرورة من ضرورات تكيف الفرد ومشاركته الفاعلة فى عملية التنمية المجتمعية، فى إطار ثورة المعلومات ومنجزات العصر العلمية والتكنولوجية .

فتعليم كل أبناء المجتمع ضرورة من ضرورات العصر، الذى يتميز بثورة فى الاتصالات والمعلومات والتكنولوجيا، فلا مكان- إذن- لأمِّىٍّ يعيش فى هذا العصر، وإلاَّ تخلف المجتمع عن ركب العصر وروحه.

ولكى يكون التعليم للجميع، فإنه يتطلب تطويرًا وتجويدًا فى نوعيته، بحيث يلائم كل أبناء المجتمع، على اختلاف نوعياتهم وقدراتهم وظروفهم، حيث إنه يعد ضرورة للإنسان والمجتمع فى آن واحد، فلكى يصبح الفرد متكيِّفاً مع نفسه ومع الآخرين، ولكى يصبح أداة فعالة فى تنمية مجتمعه، فإنه لابد من إعداده إعدادًا جيِّدًا، بحيث يتقن المهارات الأساسية، بدءا بالقراءة والكتابة والحساب وانتهاءً بإتقان التكنولوجيا الحديثة واستيعابها، واستخدامها بنجاح فى الحياة اليومية .

والتعليم للجميع له آلياته ووسائله، والتى تختلف من مجتمع إلى آخر وفقًا لظروفه وإمكاناته ، مما يجعل هذا التعليم ميسرًا لكل أفراد المجتمع، وتتشابه كل المجتمعات فى أنها تحاول توفير فرصة الالتحاق بالتعليم أمام جميع الأفراد بدءا من التعليم فى المرحلة الأولى وانتهاءً بالمراحل المتقدمة من التعليم، وهى فى سبيل ذلك تقوم بتطوير دور المدرسة، بحيث يلائم احتياجات وظروف المجتمع فى ضوء الطلب الشعبى المتزايد على التعليم .

وتقوم الدول كذلك بتشجيع أولياء الأمور خاصة وأبناء المجتمع عامة على مواصلة التعليم دون انقطاع، وفقًا لظروف كل فرد، حيث إنها تقوم بتهيئة كل العوامل التى تساعد على تحقيق ذلك الهدف المهم، فمن جهة تقوم بتوفير الموارد والإمكانات المادية والمخصصات المالية، معتمدة فى



ذلك على الإسهامات الحكومية أو الجهود الأهلية وإسهامات الأفراد والمؤسسات والجمعيات الخيرية، ومن جهة أخرى تقوم بتشجيع كل فرد متعلِّم على أن يقوم بتعليم غيره من الأميين، ولعل الدول العربية تستطيع تحقيق هذا الهدف عن طريق مخاطبة الأفراد من خلال تقوية الوازع الدينى لديهم، حيث إن تعليم الفرد لغيره من الأميين يعد صدقة يثاب عليها الفرد، وذلك انطلاقًا من حديث رسول الله ﷺ- الذى يقول فيه:

" **أفضل الصدقة أن يتعلم المرء المسلم علمًا، ثم يعلمه أخاه المسلم**" (أخرجه ابن ماجة)

ومن بين الوسائل والآليات التى تعتمد عليها المجتمعات فى تحقيق مبدأ التعليم للجميع - الاعتماد على الراديو والتليفزيون فى تعليم الأميين والكبار، وسكان المناطق البعيدة التى تسكنها فئات محرومة، وذلك من خلال الكلمة المسموعة والصورة المرئية التى تيسر التعليم ، وتقلل من تكلفته دون انقطاع للمتعلم عن عمله وابتعاده عن أسباب معيشته اليومية اللازمة له ولأسرته .

كما يمكن الإفادة من الأنشطة التعليمية بالنوادى والمكتبات العامة، والمدارس الليلية، وجهود الإرشاد الزراعى وخدماته بالمناطق الريفية، مع رصد جوائز ومكافآت مادية لتشجيع الفلاحين وسكان الريف على التعليم ومواصلته .

وللمسجد دور كبير فى تعليم كل أبناء المجتمع، وذلك منذ ظهور الإسلام وحتى الآن، وذلك لما يتميز به من احترام وجاذبية . ففيه تلقى الدروس والمواعظ التى تحث على التعليم، وتوضح أهميته فى حياة الإنسان، وكيف أن العلم يأخذ بيد الإنسان إلى رضوان الله عز وجل. إن المسجد يحبب العلم إلى الأفراد، مما يجعلهم يقبلون عليه من المهد إلى اللحد تأسيًا بحديث رسول الله- صلى الله عليه وسلم -:" **تعلموا العلم من المهد الى اللحد** ".

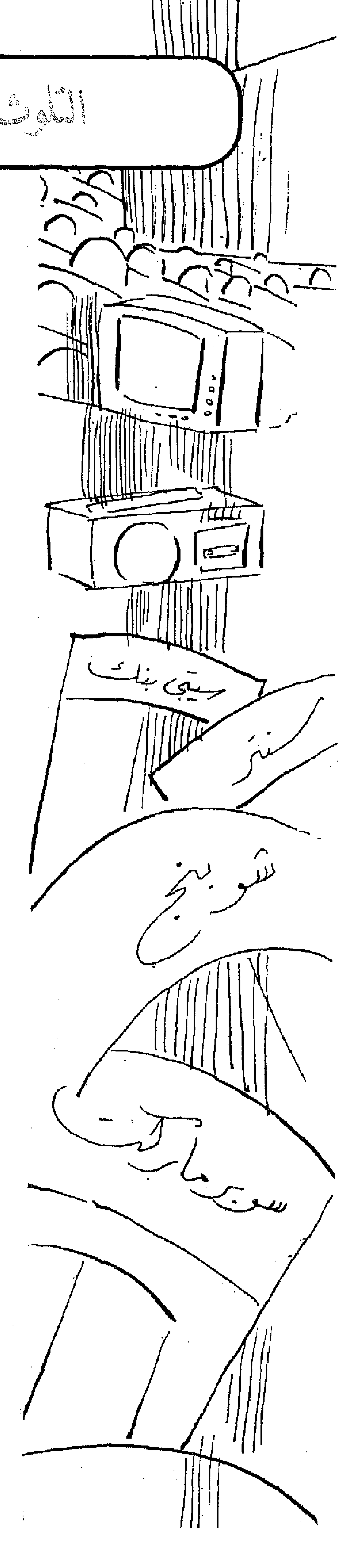
د.سعيد طعيمة

أهم المراجع :

1- إيدجار فور وآخرون، تعلم لتكون، ط3، ترجمة حنفى بن عيسى - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1979م.

2- تأمين حاجات التعليم الأساسية، رؤية جديدة للتسعينيات، وثيقة عن الخلفيات أعدت للمؤتمر العالمى حول التربية للجميع، تأمين حاجات التعليم الأساسية، تايلاند من 5-9 آذار (مارس) 1990م - نيويورك 1989م.

3- فديريكومايور، التربية للجميع - تحدٌ للعام 2000م، مستقبليات (76) المجلد (20) - العدد(4)1990م، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة .



التلوث الثقافى

شاع فى السنوات الأخيرة تعبير (التلوث البيئى) حيث قُصد به ما ترتب على الاستعمال السيئ لبعض عناصر البيئة الطبيعية التى تحيط بنا كإلقاء مخلفات المصانع والإنسان فى مياه الأنهار على سبيل المثال، مما أصبح يشكل خطرًا على صحة الإنسان، وما أودعه الله من تكامل وتوازن وتسخير فى البيئة الطبيعية بصورة تجعل منها "رحمًا كونيًّا" ينمو فيه الإنسان ويتطور فى اتجاه يتيح له تحقيق الهدف من استخلافه فى الأرض.

ثم تبين لنا أن البيئة لا تقتصر على المكونات والعناصر الطبيعية وحدها، وإنما يمكن كذلك الإشارة إلى أن هناك "بيئة ثقافية" تشمل كل ما صنعه الإنسان وابتكره، نتيجة مسيرة حياته الطويلة وتفاعله مع الطبيعة، ومع غيره من أفراد البشر، فرادى وجماعات، وأصبحت هذه البيئة الثقافية تضم القيم والعادات والتقاليد والنظم الاجتماعية والعلوم المختلفة والتكنولوجيا، ومختلف المؤسسات.. وهكذا.

ومثلما أدى سوء استعمال بعض عناصر البيئة الطبيعية إلى تلوثها وتشكيلها خطرًا على الإنسان والطبيعة نفسها ، كذلك فإن سوء التعامل مع بعض عناصر البيئة الثقافية قد أدى إلى تلوثها، ولعل هذا يتضح لنا من استقراء بعض مظاهر هذا التلوث الثقافى:

-فلكل أمة لغتها القومية التى لها الدور الأكبر فى تشكيل عقلية أفرادها، وتشكل وعاء تراثها الفكرى والعلمى عبر مختلف العصور، فضلا عن دور اللغة المعروف فى التعامل الاجتماعى، وفى التعلم والتعليم، مما جعل من اللغة مقومًا أساسيًّا من مقومات ذاتية الأمة الحضارية وهويتها القومية.

لكن لغتنا العربية قد بدأت تشهد عددًا من الظواهر السلبية التى أصابت وظائفها المشار إليها ببعض الضعف، كما نرى فى هذا الزحف المتزايد لاستخدام أسماء أجنبية عناوين لكثير من المحلات التجارية والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، مع وجود المقابل العربى لها، ثم كتابة هذه الألفاظ بحروف عربية، كما نرى فى كلمات مثل (سنتر/ ماركت/ سويت/ شوبنج/ سكول.. إلخ.)

ونضيف إلى هذا صورًا من الاستهانة بالكثير من قواعد اللغة العربية سواء فى الكتابة أو الخطب العامة، أو الأحاديث التى تُلقَى فى

المحافل الثقافية والعلمية متخذة شكل الفصحى.

-كذلك فقد ألفت مختلف المجتمعات أن تكون لها مظاهر إنتاج فنى متعددة، أشهرها وأكثرها ذيوعًا "الموسيقى والغناء". والموسيقى والغناء ليسا مجرد نغمات تضيع فى الهواء، ولا كلمات ترددها الشفاه فحسب، وإنما لها تأثيرها فى وجدان الشعوب وتشكيل مزاجها الخاص، وبالتالى يكون لها دورها فى توجيه الذوق العام.

ومن هنا ارتبطت الموسيقى والغناء كذلك بالذاتية الثقافية للأمة..

لكن بدأنا نلاحظ فى السنوات الأخيرة شيوعًا لألوان من الموسيقى الصاخبة والألفاظ التى تشيع فيها السطحية ومنافاة الذوق العام، ومجافاة آداب اللغة العربية أحيانًا، فضلا عن اكتساح ألوان من الموسيقى والغناء الغربى من ذلك النوع الردىء الذى قد يشيع فى أماكن اللهو والتسلية، وفى الوقت نفسه نشهد تراجعًا فى سماع ما يتصل بما هو أصيل وراقٍ من الإنتاج الفنى العربى إلى حدٍّ ما.

ومن الظواهر -أيضًا- ما أصبحنا نلاحظه من تغير سلبى فى بعض اتجاهات العلاقات الاجتماعية والقيم التى تحكمها. صحيح أن هذا لم يصل إلى درجة أن يشكل ظاهرة ، لكنه يتزايد فترة بعد أخرى، وأخطره ما بدأنا نشهده من وقائع شاذة تتمثل فى حوادث قتل بين أفراد الأسرة، كأن يقتل ابن أباه أو أمه أو العكس!.. إلى غير هذا وذاك من مظاهر تلوث ثقافى.

إن الخطورة الكبيرة التى يشكلها مثل هذا التلوث الثقافى تتبدى فيما نعرفه من أن ثقافة المجتمع هى المصدر الرئيسى الذى تستمد منه القوى والمؤسسات الاجتماعية المسئولة عن التربية والتنشئة الاجتماعية، مثل الإعلام والأسرة ومعاهد التعليم- مادتها الأساسية وموجهاتها، وإن كانت هذه القوى والمؤسسات تعد كذلك مصادر لإنتاج الثقافة، فهى إذن مؤثرة ومتأثرة، فاعلة ومنفعلة، وبالتالى فقد يحدث تناقض خطير بين ما قد ترشد إليه الأسرة مثلا وما يواجهه الأبناء خارجها، وقد يُبطِل مفعول ما تحرص معاهد التعليم على تنشئة الأبناء عليه ما يوجد خارج هذه المعاهد من تلوث ثقافى.

ولاشك أن هذا يفرض على الأسرة أن تقوم بما يشبه عملية "التطعيم" الطبى لأبنائها ضد أمراض الجسد، بأن تطعم أبناءها بتربية دينية سليمة، ولغة عربية صحيحة، واعتزاز بالهوية العربية، والحرص على الكرامة الوطنية، وعدم الانبهار بالأجنبى إلى الدرجة التى تسلب الإنسان إرادته وذاتيته وبطبيعة الحال فقد لا تستطيع الأسرة -بحكم ظروف البعض- أن تقوم بمثل هذا وغيره بنفسها، لكنها يمكن أن ترشد إليه -يؤازرها فى هذا أن تسير على النهج نفسه - مختلف القوى التى لها دور ملحوظ فى الإنتاج الثقافى، مثل الإعلام والتعليم ودور العبادة.. وغيرها.

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- زكى نجيب محمود: هموم المثقفين، القاهرة، دار الشروق.

2- زكى نجيب محمود: فى تحديث الثقافة العربية، القاهرة، دار الشروق.

3- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الخطة الشاملة للثقافة العربية، تونس.

وقت الفراغ ومناهج التربية

عرف الإنسان وقت الفراغ في جميع العصور وفي ظل مختلف الحضارات .ولكن يبدو-على الرغم من ذلك-أن القليلين هم الذين يدركون أهميته ويحسنون استخدامه .ولم يعترف أى عصر من العصور بحق الأفراد على اختلاف طبقاتهم في التمتع بوقت فراغهم مثلما اعتُرِف به في عصرنا الحديث .فلم تكن معظم المجتمعات تهتم في الماضي بتنظيم أوقات الفراغ لأفرادها، أو بالنشاط الترويحي اهتمامًا كبيرًا، ولا تدرك أهميته التربوية والاجتماعية .ولكن حينما ظهرت الآلة واحتلت مكانها في المجتمعات المختلفة، وانتشرت الصناعات، وعرفت دول العالم طريقها إلى التحديث والتغيير -برزت أهمية استثمار وقت الفراغ، وأهمية الترويح، وأدرك الناس مزاياه التربوية والاجتماعية، ومن ثم أخذت المجتمعات في التخطيط لبرامج وأنشطة هادفة للاستفادة من وقت الفراغ.

ويمكن تعريف وقت الفراغ بأنه" : الوقت الحر الذى لا يرتبط بضرورة أداء واجب ، ويتحرر فيه الإنسان من التزامات الحياة و ضرورياتها، وتكون له الحرية في قضائه كما يريد ويرغب"ولا يعد وقت الفراغ في المجتمعات المتقدمة وقتًا للترويح والاستجمام واستعادة القوى فقط؛ بل هو فترة من الوقت يستطيع المرء من خلالها أيضًا تطوير الشخصية وتنميتها بصورة متزنة وشاملة .

ويلاحظ أنه مالم يتم توجيه الجيل الصاعد وتوعيته بأهمية استثمار وقت فراغه بصورة تعود عليه وعلى مجتمعه بالفائدة، فإن وقت الفراغ عند كثير من الناس سيشكل مشكلة كبيرة، قد توجههم إلى الانحرافات المختلفة في السلوك، ويمكن القول بأن الفراغ هو السبب الأول لكثير من مشكلات الشباب ، مثل :التدخين وإدمان المخدرات والانزلاق إلى الجنس المحرم، والسلوكيات المتطرفة؛ لذا على واضعي مناهج التربية، وكل القائمين على التربية أن يُولُوا مشكلة وقت الفراغ السلبي تفهمًا كبيرًا، وأن يبادروا إلى تطوير مضمون المناهج، وإجراء البحوث والدراسات المستفيضة، وتعديل البرامج التربوية بما يستهدف مساعدة التلاميذ -وبخاصة من هم في مرحلة المراهقة - كي يتعلموا كيف يعيشون وقت جدّهم، ووقت لهوهم و فراغهم ، وكيف يمتلكون القدرة على استثمار أوقاتهم هذه بطريقة إيجابية.

ويمكن للمناهج التربوية بما تتضمنه من أنواع متعددة ومتنوعة من الأنشطة المدرسية أن تنمي لدى التلاميذ أنماطًا من السلوك، واتجاهات سليمة لديهم، وأن تُعدَّهم إعدادًا إيجابيًّا للحياة، وذلك بتعويدهم على قضاء أوقات فراغهم فيما يفيدهم .من هذه الأنشطة مجال التربية البدنية.

وهناك كذلك مجال التربية الفنية الذى ينمى وعى التلميذ الفنى، وتذوق القيم الجمالية، وتنمية القدرات الإبداعية لديه، واكتشاف المواهب لدى التلاميذ .وهناك أنشطة تكسب الفرد مهارة الأمن والسلامة ، مثل: الإسعافات الأولية، وأنشطة تنمى الجوانب الأدبية، كما فى القراءة والاطلاع .وهناك أنشطة ومهارات تساعد الفرد فى التعبير عن نفسه وزيادة الثقة بها، كما فى المسرح المدرسى، وأنشطة تهيئ الفرص للتمتع بالطبيعة، كما فى المعسكرات والكشافة والرحلات.

وقد تسهم المدرسة فى تفاقم مشكلة الفراغ لدى التلاميذ لأسباب عديدة ، أهمها:

عدم التخطيط لوضع برامج تهدف إلى استثمار وقت الفراغ لدى التلاميذ.

- التركيز على المواد الدراسية التى يؤدى التلاميذ فيها الامتحانات .

- النظر إلى دروس التربية البدنية، والفنية، والموسيقية على أنها دروس غير أساسية فى البرنامج المدرسى، ويمكن الاستغناء عنها فى أى وقت.

- قلّة الكوادر المتخصصة فى مجالات الترويح والنشاط المدرسى، والنشاط الحر، من معلمين ورواد، وفنيين.

- عدم الاستفادة من الإجازات والعطلات الرسمية فى الرحلات والزيارات الميدانية المفيدة.

عدم الاكتراث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الترويحية الأخرى الموجودة فى المجتمع مثل: مراكز الشباب والأندية الرياضية، مما يحرم المدرسة من الاستفادة من الخبرات والإمكانات المتاحة لهذه المؤسسات.

-ندرة الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين والرواد فى مجالات الترويح والنشاط المدرسى والنشاط الحر.

وفى أحوال كثيرة لا يسمح تصميم مبنى المدرسة للتلاميذ بممارسة برامج النشاط والترويح .

وكذلك قلة الاهتمام بالمعارض الفنية ، وبالمهرجانات الرياضية ، والموسيقية، وتقلّص دور الجماعات المدرسية، مثل جماعات الإذاعة ، والصحافة المدرسية ، والعلوم ، والتاريخ ، وغيرها .

وعلى المدرسة ، وعلى المناهج التربوية أن تعالج كافة أنواع القصور الموجودة فى ممارسة الأنشطة المتنوعة ، مع تذليل كافة العقبات التى تقف حجر عثرة فى تنفيذها، وتسخير كل الامكانات المتاحة؛ ليمارس كل تلميذ ما يسعده من ألوان الأنشطة المختلفة أثناء وقت الفراغ. ومساعدة التلاميذ فى عملية اختيار نواحى الأنشطة لاكتساب المهارة المتنوعة، وفى ذلك مساعدة لهم على استخدام وقت فراغهم استخدامًا هادفًا مثمرًا مما يؤثر فى حياتهم تأثيرًا طيبًا.

ولقد أكد الرسول الكريمﷺ قيمة الوقت، وأنه من النعم التى لا يشعر بها الإنسان، فيقول فى حديث رواه البخارى: "نعمتان مغبون فيهما كثيرًا من الناس: الصحة والفراغ" ولقد سار خلفاء الرسولﷺ، على هذا النهج السامى فى تربية الشباب، فنجد عمر ابن الخطاب -رضى الله- عنه يخاف على الشباب غوائل الفراغ؛ فينبه ولاته إلى ذلك قائلا لأحدهم: "يا هذا، إن الله قد خلق الأيدى لتعمل، فإذا لم تجد فى الطاعة عملا، التمست فى المعصية أعمالا، فاشغلها بالطاعة قبل أن تشغلك بالمعصية".

د. على راشد

أساسيات تربوية

معنى التعليم

لـو توجهنـا إلـى أى إنسـان بسـيط بسـؤال نقـول فيـه : لمـاذا تتعلـم ؟ أو لماذا يُعَلِّم أولاده؟ لكانت الإجابـة فـى غـالب الأحـوال تـدور حـول أمريـن : أولهما: "لكى أتنور" أو "لكى يتنوروا" والآخـر: "لكـى أكسـب أكـثر"، أو "لكـى أضمـن مستقبلاً أفضـل" سـواء بالنسبة إليه أو بالنسبة إلى أولاده .

والأمـران مرتبطـان أشـد مـايكون الارتباط كما سوف نـرى، وهمـا معًـا يشـكلان بـالفعل مضمـون التعليـم، فالتعليم نشاط إنسانى يكتسب الإنسان من خلاله معلومـات عمـا يتعـامل معه فى المحيط الذى يعيش فيه ، وكذلـك فى أى مجـال يستطيع الوصـول إليـه، وهو باكتسابه هـذه المعلومـات يـزداد فهمًا ووعيًا بجوانـب عـدة مـن العـالم فيتسع أفقه .

وكلمـا عـرف الإنسـان معلومـات أكثر دقة وشـمولاً عـن شـىء أتـاح لـه هذا أن يزداد حرية، لأنه عندئذ يتمكن مـن التحكـم فـى الظـاهرة المعروفـة ويسخرها لإرادتـه ومصلحتـه. وزيـادة حرية الإنسان، تعنى زيادة قوته؛ إذ من العجيب حقًا أن الإنسـان إذا قـورن بكثير مـن المخلوقـات لوجدنـا أنـه أضعفهـا، ولكـن مـايحصل عليـه مـن معرفة نتيجة التعلـم والتعليـم يوفـر بيـن يديه مايمكِّنه من أن يقهر ما كان يبدو أقوى منه .

ومـن هنـا نـدرك دلالـة أمـر اللـه سبحانه وتعالى للملائكـة أن يسـجدوا لآدم تكريمًا له وإثباتًا لمكانتة المرموقة بين سائر خلق الله، فقد علم الله آدم الأسماء كلها حيث فسر البعض هـذه الأسماء بأنها – والله أعلم – تشير إلى ماوُهِبَه الإنسان من استعدادات للتعلم.

ولهذا حرص سبحانه وتعـالى علـى التنويـة كثيرًا بـالذين يعلمـون وسـفَّه كثيرًا الذين يحكمون على الأمور بغير علم وأكّـد ﷺ أن مـداد أقـلام العلمـاء يوزن يوم القيامة بدم الشهداء .

ولقد تعودنا فـى لغتنـا العربيـة وفـى أحاديثنا الخاصة والاجتماعية أن نفـرق بيـن التربيـة و التعليـم علـى أسـاس أن التربيـة تنصب أكـثر علـى الجوانـب الأخلاقيـة، ويظهـر هـذا عندمـا نصـف شخصًا بأنه "متربٍّ"، بينمـا إذا وصفنـا آخـر بأنـه "متعلـم" قصدنـا الجوانـب المعرفية، وأنه قد انتظم فترة طويلة فـى معاهد التعليم .

وكثيرًا ماشُبِّه التعليم بأنه مثل "المصعد الكهربائى" أى أنه يصعد بالفرد، وكذلك بالمجتمع من حال متواضعة، من حيث الوضع الاقتصادى والمركز الاجتماعى والمكانة بين الأمم إلى ماهو أفضل وأعلى وأرفع .

والذى يقارن بين دول العالم فى الوقت الحاضر، يستطيع أن يلمس بكل وضوح أن ثمة علاقة وثيقة بين ما تتميز به الدولة من قوة عالمية عسكريًّا وسياسيًّا واقتصاديًّا ومدى انتشار التعليم فيها .

ويزداد أمر التعليم أهمية فى العصر الحاضر وفى المستقبل، نظرًا إلى هذا الحجم الهائل من المعلومات التى تتدفق لا يومًا بعد يوم، وإنما لحظة بعد لحظة، مما يجعل من التعلّم قضية أن يكون الإنسان أوْ لا يكون .

ونحن عندما نقول "تعليم" نقصد عمل من يزودنا بالمعرفة، أما عندما نقول "تعلم" فنقصد عمل الذى يكتسب المعرفة ، وإن كان هذا لايعنى وضع حاجز بين العمليتين، فأحيانًا يسعى إنسان إلى أن يعلم نفسه بنفسه.

وقد أصبح التعليم منذ فترة غير مقتصر على ماتقدمه معاهد التعليم المعروفة، من مدارس وجامعات وكليات ومعاهد، فقد ظهرت مؤسسات أخرى تساهم فى أداء وظيفة التعليم بأساليب مختلفة، مثل : أجهزة الإعلام ومراكز كثيرة للتعليم والتدريب .

وتحرص الأسرة الحديثة على أن يكون كل أعضائها على قدر من التعليم، يزداد ارتفاعًا فترة بعد أخرى، نظرًا إلى ما يلمسه الجميع من أثر ذلك فى حسن التعامل وسرعة الفهم وصواب التقدير وحكمة التصرف .

وإذا كان هذا صحيحًا بالنسبة إلى أفراد الأسرة جميعًا، فهو أكثر صحة وإلحاحًا بالنسبة إلى البنات على وجه العموم، وإلى الأم على وجه الخصوص، فالأم هى التى تدير البيت حقيقة بحكم ماتقوم به من أدوار داخله، وبالتالى فإن هذا يفرض أُفقًا أوسع ووعيًا أكثر، ومعرفة أرحب، وسلوكًا يقوم على كل ذلك .

وهذا كله يشير إلى أن التعليم ليس مجرد حشو معلومات فى الأذهان ، وإنما لابد كذلك أن يتوافق سلوك المتعلم مع معرفته، وهذا ما أكّده الله سبحانه وتعالى حينما عَدَّ الاقتصار على المعرفة ومجرد الكلام أمرًا كبيرًا منهيًّا عنه، فقال تعالى:﴿**كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون**﴾ (الصف:3)

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- سعيد إسماعيل على (تحرير) : المدخل إلى العلوم التربوية : عالم الكتب ، القاهرة 1981م.

2- سعد مرسى أحمد : التربية والتقدم ، عالم الكتب، القاهرة 1973م .

3- ايدجار نور وآخرون : تعلم لتكون، الشركة الوطنية للتوزيع والنشر ، الجزائر 1976م، ترجمة حنفى بن عيسى .

مهنة التعليم

ثار جدل واسع حول مدى توافر خصائص المهنة في مهنة التعليم كغيرها من المهن الأخرى الراسخة مثل: الطب والمحاماة. وتصور البعض أن التعليم حرفة تقوم على مهارات وصفات شخصية بسيطة ،يكفي وجودها لدى الفرد؛ ليصبح قادرًا على العمل بها، إلا أن هذا التصور قد تراجع أمام الفهم الحقيقي لطبيعة مهنة التعليم والتي تتوافر فيها جميع الخصائص التي تميز المهن الأخرى العريقة.

ومن خصائص مهنة التعليم أنها مهنة تتميز بمحتوى معرفي معين خاص بأعضائها، لا يجيده غيرهم من أصحاب المهن الأخرى، وهي المعرفة التربوية، كما يتطلب الاشتغال بها فترة طويلة نسبيًّا من الإعداد، وتحكمها أخلاقيات معينة وشروط خاصة للالتحاق بها، كما تكون منظمات واتحادات مهنية تعبر عن أحوال أعضائها وتهتم بمشكلاتهم.

وبالإضافة إلى الخصائص السابقة تتمتع مهنة التعليم بخصائص تميزها عن المهن الأخرى وتجعلها أكثر تأثيرًا وخطورة في حياة الأفراد والمجتمعات؛ فهي مهنة تعتمد على مقومات شخصية المعلمين للتأثير في جموع المتعلمين، ولها انتشار واسع في مختلف بيئات المجتمع ولدى معظم فئاته، كما تتناول النشء في مراحله الأولى، ويسبق تأثيرها معظم المهن الأخرى، ففي حين يتعامل الطبيب أو المحامي مع أعداد قليلة من الأفراد، نجد المعلم يتعامل مع الآلاف من التلاميذ، وبينما تنقطع علاقة كل هؤلاء مع طالب الخدمة المهنية وتنتهي بانتهائها، نجد تأثير المعلم في التلاميذ يظل لسنوات طوال.

ومهنة التعليم مهنة تنال تقدير المجتمع كما تنال اعتزاز العاملين فيها، ويكفي أنها مهنة الرسل، ويقوم أصحابها بإعداد أصحاب المهن الأخرى، ويؤثرون في الأجيال المتعاقبة جيلاً بعد جيل بحكم ما يمتلكون من معرفة ومهارات، وفن الشرح والتوضيح والإقناع؛ ليشكلوا الفكر والثقافة في المجتمع ويحددوا نوع التقدم والازدهار الذي يشهده في المجالات كافة ، ويحافظوا على أمن المجتمع واستقراره، وترجع إليهم الأمم وقت الأزمات لتخليص المجتمع مما ألم به عن طريق إعادة تشكيل أفراده وبناء أجياله.

وعلى الرغم من الدور العظيم الذي

تقوم به مهنة التعليم فى المجتمع فإننا نجد هذه المهنة- فى بعض المجتمعات- تمثل عامل طرد لأصحابها ويحجم كثير من الأفراد عن الالتحاق بها ، نتيجة بعض المشكلات التى قد تعانيها المهنة فى بعض الدول، مثل: ضعف المكانة الاجتماعية للمعلم، وانخفاض أجور المعلمين، وضعف المميزات الاقتصادية والاجتماعية التى يحصل عليها المعلم، هذا إلى جانب بعض المشكلات الإدارية وزيادة الأعباء التدريسية وغير التدريسية التى تلقى على عاتق المعلم، وأكثر ما يقلق المعلمين فى بعض الدول: غياب الحرية الأكاديمية للمعلم وتَدَخُّل أولياء الأمور والسلطات المحلية فى عملهم المتخصص، وغير ذلك من مشكلات.

ومن الجدير بالذكر أن مهنة التعليم مهنة حساسة لمشكلات المجتمع وعوامل التغير فيه، حيث تنتابها دورات من الصعود والهبوط فى المكانة الاجتماعية، ويعتقد أنه فى الوقت الحالى تشهد مهنة التعليم ازدهارًا فى معظم المجتمعات التى أدركت أهمية مهنة التعليم ودورها فى الارتقاء بالمجتمع. وتعمل تلك المجتمعات على تحسين أوضاع المعلمين والارتقاء ببرامج إعدادهم وتدريبهم وعقد الندوات والمؤتمرات من أجل الارتقاء بمستوى المهنة.

ويطرح المتخصصون تصورات عدة للارتقاء بمستوى مهنة التعليم، تركز على تحسين العائد للمعلم، وتحقيق الحرية الأكاديمية له، وتهيئة ظروف عمل قياسية، وتحسين الإدارة التعليمية، وتطوير أساليب إعداد وتدريب المعلمين، هذا بالإضافة إلى تحسين صورة المعلم فى وسائل الإعلام والعمل على إبراز الدور المهم الذى يقوم به فى المجتمع.

وعلى الرغم من هذه الجهود المبذولة فى تحسين مستوى المهنة يمكن القول: إن الارتقاء بالمهنة قد يأتى من خارجها، ولن يعطى المجتمع هذه المهنة مكانتها اللائقة بها إلا إذا قام أصحابها بمسئولياتهم على الوجه الأكمل، وشعر المجتمع بأثر هذه المهنة الجليلة فى حياته ومستقبل أبنائه.

د. فكرى شحاتة أحمد

أهم المراجع :

1- سعيد إسماعيل على، أوضاع المعلمين العرب، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1979م.

2- فكرى شحاتة أحمد، التكوين الثقافى لطلاب كليات التربية فى مصر- دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية جامعة عين شمس 1979م.



مهنة المعلم

يزداد الاهتمام بالعملية التعليمية بمختلف عناصرها بشكل متواصل وجاد مع ازدياد التقدم العلمي والتطور الفكري والحضاري الذي تشهده الساحة العالمية. وعلى الرغم من هذا الاهتمام فقد اتسع ليشمل جميع عناصر هذه العملية التعليمية؛ فإن الاهتمام بالمعلم كأهم عنصر في هذه العملية وكقائد وموجّه لا يزال- على الرغم من كل الجهود- يحتاج إلى المزيد من البحث والتقصي والعناية والرعاية من المسئولين كافة، وبما يتناسب مع أدواره المتنوعة ومسئولياته الخطيرة. ولقد لحق بمهنة التعليم شيء من سوء الفهم وسوء التقدير. ففي مجتمعنا العربي يسود في الغالب فكر مؤداه "أن مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له". وهذا معناه أن أي إنسان حظي بقدر من التعليم يستطيع أن يدرّس ويعلّم دون استعداد، أو دون إعداد مسبق. مثله مثل من يريد أن يعمل بحرفة ما (النجارة مثلاً) فما عليه إلا أن يعمل مع نجارٍ محترف ليقلده في نشر الخشب، أو في توصيل قطعتي خشب بمسمار أو بقليل من الغراء.. وهكذا.

وحقيقة الأمر أن هناك فارقًا بين معنى المهنة ومعنى الحرفة.فالنجارة والخراطة وأشغال الكهرباء وميكانيكا السيارات .. إلى غير ذلك، كلها حرف لا تحتاج إلى إعداد ذي شأن، ولا لدراسات نظرية متعمقة، أو تدريبات عملية مكثفة. وإنما قد يُكتفى فيها بقدر من الملاحظة والتقليد، والتعلم بالمحاولة والخطأ. وليس هناك شروط دقيقة ومحددة لمن يعمل بأي حرفة تختص بالقيم والأخلاق، فمن سيتقن حرفته ستروج سلعته، ويقبل عليها المنتفعون، ومن لا يجتهد في حرفته ستبور سلعته وينصرف عنه الناس.

أما المهنة في مفهومها الصحيح فهي أشمل وأعمق من ذلك بكثير، ولعلنا إذا استحضرنا في أذهاننا مهنًا مثل: الطب والهندسة والتعليم، فإننا سنكتشف أن المهنة تتطلب من أعضائها ما يأتي:

- سمات شخصية وقدرات عقلية معينة لا تتوافر عند غيرهم من الأفراد.
- دراسات نظرية وعملية متعمقة تستمر لعدة سنوات طويلة.
- التحلي بمجموعة من القيم الأخلاقية التي تميزهم عن غيرهم، على رأسها الابتعاد عن الأنانية، وخدمة المجتمع.

- التدريب المستمر في أثناء الخدمة على كل جديد يُستحدث في هذه المهنة.

وإذا ما طبقنا هذه المعايير وتلك المواصفات على مهنة التعليم، فإننا لكي نحصل على معلم كفء يكون عضوًا ناجحًا في هذه المهنة، ينبغي أن يُختار ويُعد ويتدرب بطريقة صحيحة وفعّالة.

أما من ناحية الاختيار؛ فيجب العمل على جذب وانتقاء أفضل العناصر البشرية المناسبة للعمل في هذه المهنة، بحيث يُراعَى فيمن يُختارون طلابًا في كليات التربية وإعداد المعلمين عدد من الصناعات أهمها:

- رسوخ العقيدة الإيمانية، ووضوح القدرات العقلية العالية، والتفوق الواضح في المجالات المعرفية.

- التحلي بالسمات الشخصية السوية، واللياقة البدنية والصحة العالية.

- المظهر المقبول بالشكل الحسن، والخلو من العيوب التي تتعارض مع طبيعة مهنة التعليم.

- الميل الواضح نحو مهنة التعليم.

ويجب أن يتبع حسن الاختيار هذا، حسن إعداد الطالب في أثناء الدراسة داخل كلية التربية لعدة سنوات. فهناك سنوات أربع حاسمة في حياة هذا الطالب، فإما أن يتخرج بعدها معلمًا ناجحًا كفئًا يقوم بأدواره التربوية، ويحقق كل الأهداف التربوية المنشودة منه، بتأديته لواجباته ومهامه كافة بنجاح، وإما أن يتخرج بعدها معلمًا تقليديًّا يؤدي دوره الأساسي وهو تلقين المتعلمين لمعلومات مادة تخصصه، ويتأكد من حفظهم لها، وبذلك يسير في ركب الآلاف من المعلمين التقليديين الذين يوجدون في مدارسنا الآن.

ولا تكتفي مهنة التعليم لأعضائها بهذا الاختيار الصحيح، والإعداد السليم المتكامل؛ بل إن تدريب المعلم في أثناء الخدمة يُعَد من الأمور الأساسية لتعلم كل جديد في مجال مهنته.

فالمعلم الكفء ينبغي أن يكون له جناحان قويان كي يحلق بهما في سماء مهنة التعليم بنجاح واقتدار، الأول: هو الاختيار الصحيح والإعداد قبل الخدمة الذي يؤهله للعمل في هذه المهنة. والآخر: هو التدريب في أثناء الخدمة وطوال حياته المهنية.

وتُعَد مهنة التعليم من أفضل المهن جميعًا، فهي مهنة الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام؛ فقد قال رسول الله ﷺ: "إنما بُعِثْتُ معلمًا"، وقال أيضًا ﷺ: "إنما بُعِثْتُ لأتمم مكارم الأخلاق"؛ فالمعلمون يتركون آثارًا واضحة على المجتمع كله، وليس على أفراد منه فحسب، كما هو الحال مع الأطباء مثلاً. فالطبيب عندما يعالج مريضًا، فهو إنما يعالج الجزء المعتلّ في بدنه فحسب، بينما المعلم يترك آثارًا عميقة، وتغيرات لا تنمحي في نفوس الأجيال الناشئة، ومن ثم يسهمون في تشكيل مستقبل المجتمع.

فعلى المسئولين وقادة المجتمع حسن اختيار من سينضم في المستقبل إلى مهنة التعليم، الاختيار الأمثل، وعليهم بعد هذا الاختيار؛ تحقيق الإعداد الشامل الكامل للطلاب المعلمين في كلياتهم أكاديميًّا ومهنيًّا وثقافيًّا وشخصيًّا، كما أن عليهم تدريبهم التدريب المستمر في أثناء الخدمة وطوال حياتهم المهنية.

كما أن على أولياء الأمور تشجيع الأبناء على الالتحاق بهذه المهنة الجليلة، مهنة العلم والعلماء، وصدق الله العظيم إذ يقول في كتابه العزيز: **﴿قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولوا الألباب﴾**. (الزمر: 9)

د. علي راشد

التعليم الابتدائى

يمثـل التعليـم الابتدائـى القـاعدة الأسـاسـية للتعليـم ، وبدايــة السُّـلَّم التعليمـى فـى معظـم الـدول العربيـة، وتتوقف جودة المراحل التعليمية التالية له وفعاليتها على جودته وفعاليته.

ويضم التعليم الابتدائى التلاميذ فـى مرحلة من أخطر مراحل حياتهم، فـى الفترة من سن السادسة حتى سن الثانية عشرة فى معظم الدول، ومن السادسة حتى العاشرة أو الحادية عشرة فـى بعض الدول.

ويهدف التعليم الابتدائى إلى تزويـد التلاميذ بالمهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحسـاب، بالإضافـة إلـى المسـاعدة علـى نموهـم الجسـمى والعقلـى والوجدانـى والاجتمـاعى، والعمل علـى تـأكيد فهمهـم للمجتمـع والبيئة التى يعيشون فيها، وتنمية الـولاء الوطنى لمجتمعهم، وإدراك العلاقة بينه وبين المجتمع الإنسانى الكبير.

ويدرس التلميذ فى التعليم الابتدائـى مقـررات فـى التربيـة الدينيـة واللغـة العربيـة والحسـاب والهندسـة ومبـادئ العلوم والمواد الاجتماعية، كما يـدرس مقـررات فـى التربيـة البدنيـة والتربيـة الموسـيقية والرسـم والأنشـطة والدراسـات العمليـة، وأُدخِلت أخيرًا دراسـة اللغـة الإنجليزيـة فـى بعـض الدول.

ويُنظَر إلى التعليم الابتدائى على أنـه حق أساسى لكل مواطن تكفله الدولة، ومن ثم تطبق مجموعـة من المبـادئ المهمة فى التعليم الابتدائى فـى معظم الدول، من أهمها:

– الوحـدة، بمعنـى توحيد جميـع أنـواع التعليـم فـى هـذه المرحلـة فـى مدرسـة واحـدة مشـتركة لجميـع التلاميذ.

– الإلزام، بمعنى إلزام أولياء الأمور بإرسـال أبنـائهم الذيـن بلغـوا سـن السادسة إلى مدارس التعليم الابتدائى.

– المجانيـة، بمعنـى أن تتحمـل الدولـة نفقـات التعليـم، تطبيقًـا لديمقراطيـة التعليـم، ومبـدأ تكـافؤ الفرص التعليمية.

ويمثل التعليم الابتدائى أكثر مراحل التعليم شعبية؛ حيث يضم الآلاف، بـل الملايين من التلاميذ فى بعض الـدول، وتتزايد أعدادهم بشكل مستمر، نتيجـة ارتفـاع معـدلات المواليـد، وتطبيـق المبادئ الديمقراطية فى التعليم، وزيادة الوعـى بأهميـة التعليـم، وارتفـاع المستوى المعيشى، وغير ذلك. ويمثل

ذلك تحديًا خطيرًا للسلطات التعليمية من أجل تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ فى سن التعليم الابتدائى، الذى يعد غاية تسعى الدول إلى تحقيقها.

وتقوم المدرسة الابتدائية بوظيفة مزدوجة فى بعض الدول، تشمل مساعدة التلاميذ على التأهل لمواصلة مراحل التعليم التالية، وفى الوقت نفسه إعدادهم لدخول الحياة العملية، وذلك لأن هناك عددًا غير قليل من التلاميذ، تعد المدرسة الابتدائية بالنسبة إليهم مرحلة منتهية، فهم لا يستطيعون مواصلة تعليمهم بعدها، ويشقون طريقهم فى الحياة العملية مباشرة، أو بعد تلقى دراسات مهنية بعد تخرجهم فيها أو تركهم لها.

ويشير واقع التعليم الابتدائى إلى أنه تعليم مثقل بكثير من المشكلات التى تؤدى إلى ضعف مخرجاته، وتسرب بعض التلاميذ منه، وارتدادهم إلى الأمية، وتتمثل مشكلات التعليم الابتدائى فى ضعف صلة المناهج بحاجات التلاميذ ومطالبهم، وقصور طرق التدريس التى يغلب عليها الحفظ والاستظهار، وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، وضعف الأبنية الدراسية وعدم ملاءمتها- من حيث عددها ونوعيتها وحجمها- للأعداد المتزايدة من التلاميذ، مما أدى إلى ارتفاع كثافة الفصول وإشغال المدرسة أكثر من فترة فى اليوم، وقصر اليوم الدراسى، والتخلى عن كثير من الحصص الرياضية والثقافية فى المدرسة.

كما يعانى التعليم الابتدائى نقصًا فى الأجهزة والوسائل، وضعف مستوى المعلمين، ومشكلات أخرى ترتبط بتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتعليم أبناء البيئات النائية والمناطق الفقيرة.

وتعمل الدول جاهدة لتحسين أوضاع التعليم الابتدائى وإصلاحه من خلال رصد قدر أكبر من الميزانية، وإصلاح المبانى المدرسية، والتوسع فى بناء المدارس، وتطوير المناهج وطرق التدريس، وإدخال الدراسات العملية، وربط التعليم بالعمل والبيئة، كما تعمل على تدعيم الخدمات الاجتماعية والنفسية للتلاميذ، وتطوير إعداد المعلمين وتدريبهم.

وتطوير التعليم الابتدائى يتطلب وعى أولياء الأمور بأهمية هذه المرحلة، والتعاون مع المدرسة فى متابعة الأبناء وحل مشكلاتهم.

د. فكرى شحاتة أحمد

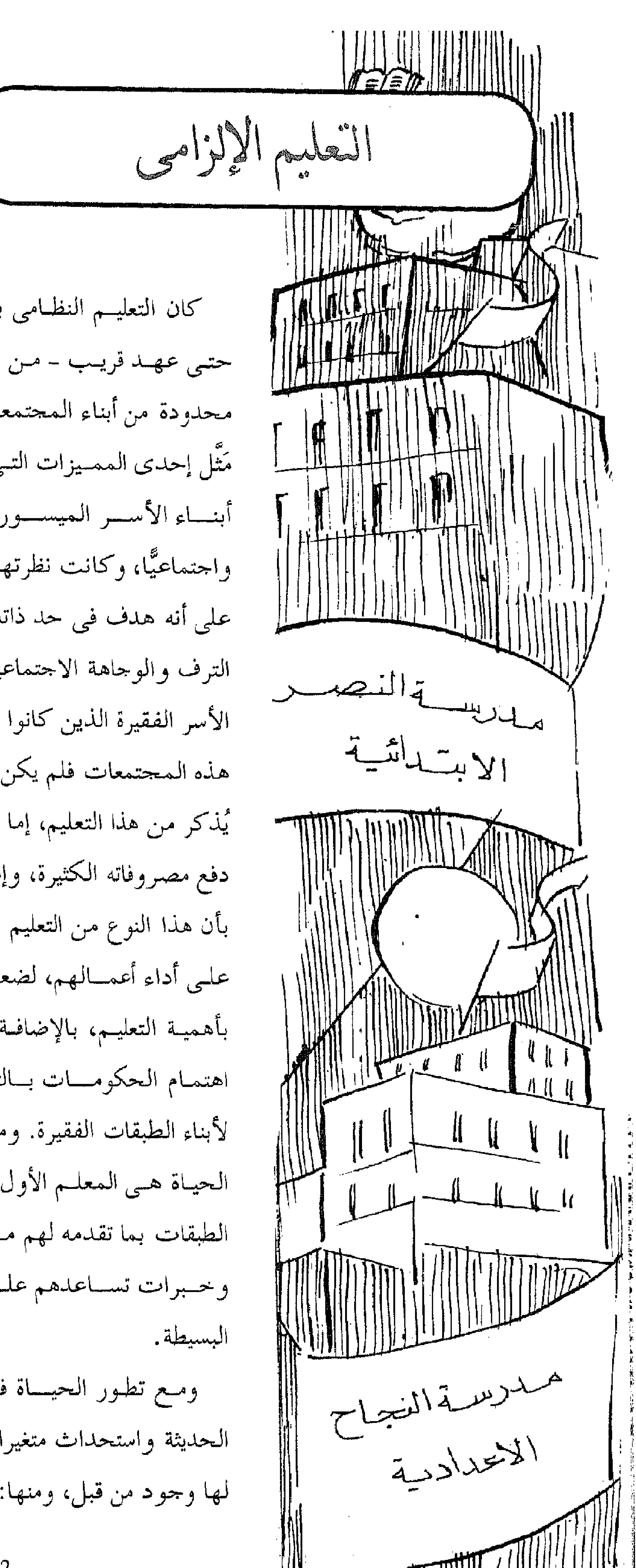
أهم المراجع :

1- سعد مرسى أحمد وآخرون- فلسفة التعليم الابتدائى- القاهرة- وزارة التربية والتعليم- 1985م.

2- شكرى عباس حلمى ومحمد جمال الدين نوير، التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية- دراسة حالة- مركز التنمية البشرية والمعلومات- القاهرة- 1987م.

3- R.F Dearden, Problems in Primary education, London; Routledy& Kejan Paul, 1976.

التعليم الإلزامى



كان التعليم النظامى بوجه عام - حتى عهد قريب - من نصيب قلة محدودة من أبناء المجتمعات، حيث مَثَّل إحدى المميزات التى يتمتع بها أبناء الأسر الميسورة اقتصاديًّا واجتماعيًّا، وكانت نظرتهم إلى التعليم على أنه هدف فى حد ذاته، ونوع من الترف والوجاهة الاجتماعية. أما أبناء الأسر الفقيرة الذين كانوا يمثلون أغلبية هذه المجتمعات فلم يكن لهم نصيب يُذكر من هذا التعليم، إما لعجزهم عن دفع مصروفاته الكثيرة، وإمَّا لشعورهم بأن هذا النوع من التعليم لا يساعدهم على أداء أعمالهم، لضعف وعيهم بأهمية التعليم، بالإضافة إلى ضعف اهتمام الحكومات بالتعليم خاصة لأبناء الطبقات الفقيرة. ومن ثمَّ كانت الحياة هى المعلم الأول لأبناء هذه الطبقات بما تقدمه لهم من معلومات وخبرات تساعدهم على أعمالهم البسيطة.

ومع تطور الحياة فى العصور الحديثة واستحداث متغيرات لم يكن لها وجود من قبل، ومنها: قيام الثورة الصناعية، وظهور الدول القوية، وانحسار حركة الاستعمار، والتقدم العلمى والتكنولوجى فى مجالات الحياة المختلفة، وزيادة أهمية العنصر البشرى فى تحقيق التنمية الشاملة للمجتمعات، ازدادت حاجة الدول والشعوب إلى التعليم على أساس أنه الطريق الرئيسى لتحسين قدرات الفرد ومهاراته ومعلوماته وحراكه اجتماعيًّا إلى أعلى، وتقدم المجتمع فى مضمار المدنية والازدهار. ومن هنا أصبح التعليم ضرورة حتمية لجميع أبناء المجتمع بغض النظر عن نوعهم أو مستواهم الاقتصادى والاجتماعى، أو المنطقة الجغرافية التى يقيمون بها، وأصبحت الدولة مسئولة مسئولية كاملة عن التعليم من حيث الإشراف والتمويل، فقررت تطبيق سياسة الإلزام أو الإجبار فى التعليم لجميع أفراد المجتمع خلال فترة عمرية معينة. وإذا كانت الدول المتقدمة قد سبقت إلى تنفيذ هذه السياسة، فإن كثيرًا من الدول النامية ، ومنها الدول العربية، ما لبثت أن اتخذت الطريق نفسه، إيمانًا منها بأهمية التعليم فى بناء الفرد والمجتمع.

وتشير سياسة التعليم الإلزامى إلى حق كل طفل فى المجتمع يصل إلى

سن المدرسة – بغض النظر عن نوعه أو مستواه الاقتصادى والاجتماعى، أو المنطقة الجغرافية التى يقطن بها – أن يلحقه ولى أمره بالصف الأول من المرحلة الابتدائية، وأن يستمر فى التعليم ويستفيد من خدماته حتى تنتهى فترة الإلزام التى تنصُّ عليها قوانين الدولة. وتتضمن سياسة التعليم الإلزامى جانبين، يتعلق أحدهما بمسئولية ولى أمر الطفل ويتضمن إلزامه – قانونا – بإلحاقه إذا بلغ سن الإلزام بالصف الأول بأقرب مدرسة ابتدائية لمحل إقامته، وأن يحافظ على استمراره فى التعليم حتى نهاية مرحلة الإلزام. وإذا لم ينفذ ذلك فإنه يعرّض نفسه للمساءلة القانونية الممثلة فى السجن أو الغرامة المالية أو كليهما.

أما الجانب الآخر فيتعلق بدور السلطات التعليمية الحكومية ومسئولياتها، ويتضمن أن تكفل الدولة لكل طفل حقه فى التعليم الإلزامى، وذلك بتوفير مكان له فى مدارس هذه المرحلة، والإشراف عليها فنيًا وإداريًّا، وتمويلها وتزويدها بجميع عناصر العملية التعليمية؛ من معلمين ومناهج ومبانٍ وأجهزة وكتب دراسية وغيرها.

ويتضمن هذا الجانب أيضًا تطبيق مبادئ العدالة والديمقراطية التى تتطلب نوعًا من التربية الشعبية، خاصة أن الأمية أصبحت من ألد أعداء الديمقراطية لأثرها السيىء فى إضعاف الأفراد وسَلب إرادتهم، بالإضافة إلى أهمية التعليم فى زيادة إنتاج الفرد، وترشيد استهلاكه، ومشاركته فى خدمة مجتمعه، وارتفاع مستوى وعيه السياسى والاجتماعى.

وتختلف فترة التعليم الإلزامى من دولة إلى أخرى وفقًا لإمكاناتها الاقتصادية والمالية، ووفقًا لنظرتها إلى أهمية تعليم أبنائها؛ حيث تمتد هذه الفترة لتشمل ما قبل المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية كما فى كثير من الدول المتقدمة.

وقد تمتد هذه الفترة لتشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية كما فى بعض الدول النامية، ومنها جمهورية مصر العربية وبعض الدول العربية. وقد تشمل هذه الفترة المرحلة الابتدائية أو جزءًا منها، كما هو فى بعض الدول الفقيرة.

وغالبًا ما يؤدى ضعف تطبيق سياسة الإلزام فى التعليم فى بعض الدول إلى انتشار الأمية بين أبناء المجتمع، وذلك إما نتيجة ضعف استيعاب جميع الأطفال الملزَمين، وبخاصة أبناء الأسر الفقيرة والمناطق النائية فى الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وإمًّا لتسرب بعض التلاميذ من المدرسة قبل الانتهاء من فترة الإلزام، وإمًّا لظروف شخصية أو أسْرية أو مدرسية أو مجتمعية، وتحاول السلطات التعليمية والحكومات جاهدة التحقيق الكامل لسياسة الإلزام وتحسين العملية التعليمية.

د. على الشخيبى

أهم المراجع :

1- أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1979م.

2- أحمد فتحى سرور، استراتيجية تطوير التعليم، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، 1987م.

التعليم الأساسى



يشير التعليم الأساسى إلى المرحلة الأولى للتعليم المدرسى، التى تكفل لكل طفل فى المجتمع التمرس على طرق التفكير السليم، وتوفر له الحد الأدنى من المعرفة والمهارات والخبرات، التى تساعده على التهيؤ للحياة، وممارسة دوره كمواطن منتج فى المجتمع. أى أن ذلك النوع من التعليم هو الذى يناسب جميع المواطنين، ويمثل القاعدة الأساسية للتعليم النظامى.

وقد ازداد الاهتمام بالتعليم الأساسى خلال السنوات الأخيرة فى كثير من دول العالم؛ نتيجة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتقدم العلمى والتكنولوجى، وانطلاقًا من كثرة المشكلات التى يعانيها التعليم الابتدائى، وصعوبة مسايرته لهذه التغيرات، واعتمادًا على حقيقة مؤداها أن النظام التعليمى الجيد يبدأ عادة من بناء قاعدة سليمة، وبناءً على هذه التغيرات والمشكلات التى يعانيها التعليم الابتدائى، بدأت كثير من دول العالم فى استحداث التعليم الأساسى، كقاعدة قوية للنظام التعليمى، تستوعب جميع الأطفال الذين يبلغون سن التعليم، وتوفر لهم تعليمًا جيدًا يهدف إلى إمداد هؤلاء الأطفال بالمعلومات والمهارات والخبرات الأساسية، التى تساعدهم على الالتحاق بالمراحل التعليمية التالية، بالإضافة إلى أنها تمثل الحد الأدنى من سنوات الدراسة التى يكون فيها التعليم إلزاميًّا لجميع التلاميذ فى المجتمع.

وتتبلور أهداف التعليم الأساسى بوجه عام في: توفير الحد الضرورى من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة، وتزويد التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى بالمهارات العملية القابلة للاستخدام، والتى تمكنه من أن يكون مواطنًا منتجًا فى مجتمعه، وتأصيل احترام العمل اليدوى، وممارسته كأساس ضرورى لحياة منتجة بسيطة على مستوى البيئة المحلية، وتنمية الشخصية الخلاقة للتلميذ وفكره النقدى البناء حتى يستطيع أن يسهم فى عملية البناء عن وعى وإدراك بالتعاون مع أبناء وطنه، وكل ذلك يتطلب طبع شخصيته بسمات ومواصفات مميزة وأساسية، منها: الإيجابية والواقعية والابتكارية والتعاون.

ومن خصائص التعليم الأساسى أنه يمثل فكرًا تربويًّا متميزًا فى إعداد التلاميذ للمواطنة الواعية المنتجة، ويشبع حاجاتهم الأساسية، ويتيح فرصًا متعددة لمقابلة الفروق الفردية بينهم، ويربط بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية، من أجل إعداد المواطن المنتج فى مجتمعه، حيث يجمع التعليم الأساسى بين الثقافة النظرية والممارسات التطبيقية فى تكامل يساعد التلاميذ الذين لا تؤهلهم قدراتهم وإمكاناتهم العقلية للاستمرار فى التعليم بعد الأساسى على الالتحاق بمجال العمل أو الخدمات التى تتوافر فى البيئة المحلية، وتبعدهم عن أن يكونوا أسبابًا لمشكلات اقتصادية أو اجتماعية أو قانونية فى مجتمعهم.

والتعليم الأساسى مرحلة تعليمية إجبارية لجميع أبناء المجتمع، ذكورًا وإناثًا، أغنياء وفقراء، حضريين وريفيين، وتختلف عدد سنواته الإجبارية من دولة إلى أخرى، فتزداد هذه المرحلة لتشمل المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية فى الدول الأكثر تقدمًا، وتشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى بعض الدول النامية، على حين تقتصر على المرحلة الابتدائية فى كثير من الدول النامية والفقيرة. ويرجع هذا الاختلاف فى سنوات التعليم الأساسى بين الدول إلى الإمكانيات المادية والبشرية الكبيرة اللازمة لتحقيق أهدافه.

وبالإضافة إلى ذلك فإن التعليم الأساسى يتميز بأنه يمثل قاعدة أساسية لمراحل التعليم التى تليه، أو مرحلة منتهية لمن لم تساعدهم قدراتهم واستعداداتهم على الاستمرار فى التعليم، والخروج إلى سوق العمل. هذا بالإضافة إلى ارتباط التعليم الأساسى بالبيئة المحلية التى يوجد فيها، ومن ثم تختلف مناهجه من دولة إلى أخرى، على أساس أن التربية هى عملية إعداد الفرد للحياة فى ضوء حاجاته وميوله، واحتياجات البيئة المحلية التى يعيش فيها.

ولتحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسى فإن الأمر يتطلب الآتى:

توفير الإمكانات المادية، من مبان وأجهزة وأدوات ومواد خام، بحيث تكفل استيعاب جميع الأطفال الذين هم فى سن الإلزام، مع توفير خدمات تعليمية مميزة لهم.

وبناء مناهج دراسية تجمع بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية، وتحقق أهداف وحاجات كل من التلاميذ والمجتمع والبيئة المحلية.

بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم فى أثناء الخدمة فى المجالات الأكاديمية والمهنية والعلمية، حتى يستطيعوا مواكبة التغيرات التى تطرأ على العملية التعليمية على المستوى القومى والعالمى.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالتعليم الأساسى، الذى بدأ فى كثير من دول العالم منذ السبعينيات من هذا القرن، فإن بعض أشكاله قد ظهرت خلال النصف الأول منه مثل تجربة المدارس الأولية الريفية، وتجربة مدرسة قرية المنايل الريفية، ومدارس الوحدات المجمعة فى الريف المصرى.

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1- شاكر محمد فتحى، التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق "دراسة تحليلية" ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر الدولى الثانى عشر للإحصاء والحسابات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية، القاهرة، 3/28 - 1987/4/3م.

التعليم الإعدادى

يمثل التعليم الإعدادى المرحلة التعليمية الوسطى بين مراحل التعليم العام، حيث يأتى بعد إتمام المرحلة الابتدائية ويسبق المرحلة الثانوية، ولذا نجد بعض الدول تطلق عليه اسم التعليم المتوسط.

ومدة التعليم الإعدادى فى معظم الدول العربية ثلاث سنوات، من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة، وتمتد فى بعض الدول إلى أربع سنوات من العاشرة حتى الرابعة عشرة.

ويهدف التعليم الإعدادى إلى دعم إعداد التلاميذ عقليًّا وجسميًّا وخلقيًّا واجتماعيًّا، بالإضافة إلى توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم وتنميتها بما يمكّن من توجيههم إلى العمل بعد تدريب مهنى أو إلى مواصلة الدراسة فى المرحلة الثانوية العامة أو الفنية، كلٌّ بحسب استعداداته وقدراته.

وتشمل الدراسة فى التعليم الإعدادى مواد متنوعة منها التربية الدينية واللغة العربية واللغة الأجنبية والعلوم والصحة والرياضيات والمواد الاجتماعية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الرياضية وبعض المجالاتالعلمية للبنين والتدبير المنزلى للفتيات.

وقد شهدت هذه المرحلة تغيرات كثيرة، فهى بطبيعتها مرحلة انتقال بين الطفولة والمراهقة، وفيها تتكشف ميول التلاميذ ورغباتهم، ويشير تاريخ المدرسة الإعدادية إلى وجود نوعين من المدارس الإعدادية، هما:

المدرسة الإعدادية العامة: ويدرس فيها التلميذ مقررات نظرية.

والمدرسة الإعدادية العملية: وهى إما صناعية أو زراعية أو تجارية للبنين، أو نسوية للفتيات.

وظل هذا التقسيم لسنوات عديدة بدعوى تمكين التلاميذ الذين لم يستكملوا تعليمهم من اكتساب بعض المهارات المتخصصة التى تساعدهم على شق طريقهم فى حياة العمل.

غير أن نتائج الدراسات التربوية التى أجريت حديثًا أشارت إلى عدم مناسبة تقديم تعليم فنى فى المرحلة الإعدادية، فأكدت أهمية تقديم تعليم موحد لتلاميذها، حيث إن ميول التلاميذ ورغباتهم لا تستقر فى هذه المرحلة المبكرة، وفى ضوء هذه

النتائج تم إرجاء تقسيم التعليم إلى عام وفنى إلى المرحلة الثانوية، وقد أخذت الدول العربية بهذا المبدأ وعملت على توحيد المدرسة الإعدادية فى مدرسة واحدة لجميع التلاميذ.

ومن التغيرات التى طرأت على التعليم الإعدادى أيضًا أن امتد تطبيق الإلزام ليشمل المرحلة الإعدادية عندما شعرت الدول بعدم كفاية السنوات الست للتعليم الابتدائى كحد أدنى للتعليم اللازم للمواطن السليم، وأدى ذلك إلى زيادة أعداد التلاميذ فى التعليم الإعدادى، وزيادة عدد المدارس والمعلمين فى هذه المرحلة، كما عملت بعض الدول على إدخال الدراسات العملية فى هذه المرحلة؛ تهيئة للتلاميذ لتقبل الدراسة الفنية فى التعليم الثانوى الفنى لمن يختارون هذا النوع من التعليم بعد ذلك.

وتعانى المرحلة الإعدادية من مجموعة مشكلات تتمثل فى غموض أهداف هذه المرحلة وعدم استقرارها بين استكمال ما تم فى المرحلة الابتدائية وإعداد للمرحلة الثانوية، وفى كثير من الحالات تعد هذه المرحلة جزءًا من المرحلة الثانوية لا مرحلة مستقلة.

هذا بالإضافة إلى بعض المشكلات الأخرى كضعف نسب الاستيعاب، وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، وضعف ارتباط المناهج بحاجات التلاميذ، ونقص عمليات التوجيه والإرشاد التعليمى والمهنى التى تعتبر ضرورة مهمة فى هذه المرحلة الانتقالية، ومشكلات أخرى ترتبط بمعلم هذه المرحلة وإعداده وتدريبه.

وتحتاج هذه المرحلة إلى مراجعة أهدافها وتوضيح هويتها، والاهتمام بحل مشكلاتها، وتطوير مناهجها، وإعداد المعلم الخاص بها، كما يتطلب الأمر توفير الأنشطة المناسبة لتنمية ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم، وتوجيههم إلى نوع التعليم الذى يتناسب مع هذه القدرات فى المرحلة الثانوية، كما يحتاج الأمر إلى توثيق علاقة البيت بالمدرسة، وتعاون أولياء الأمور مع المعلمين فى التعرف على ميول التلاميذ وتوجيههم وحل مشكلاتهم.

د. فكرى شحاتة أحمد

أهم المراجع :

1. سعيد إسماعيل على وزينب حسن حسن – تجربة ثورة يوليو 1952م فى التعليم – دار الثقافة – القاهرة – 1983م.
2. عبد الفتاح أحمد جلال – تطوير التعليم الإعدادى وتحديات القرن الحادى والعشرين – المؤتمر القومى لتطوير التعليم الإعدادى – وزارة التربية والتعليم – جمهورية مصر العربية – 1995م.
3. وزارة التربية – التقرير الختامى لتقويم النظام التربوى فى دولة الكويت – وزارة التربية – 1987م.

التعليم الثانوى

يعد التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة أحد أهم المراحل التعليمية فى جميع النظم التعليمية المعاصرة؛ وذلك لأهميته فى الإعداد المهنى والأكاديمى والاجتماعى والثقافى للفرد، ولما يحققه من أهداف وطموحات قومية للمجتمع.

ولذلك فقد شهد التعليم الثانوى اهتمامًا كبيرًا فى أهدافه وسياساته ومناهجه خلال السنوات الأخيرة من جانب كثير من النظم التعليمية والحكومات فى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، ومنها جميع الدول العربية. والأدلة على هذا الاهتمام كثيرة، منها: الزيادة المطردة فى أعداد المدارس الثانوية وتنوعها، وفى أعداد طلابها، والتطور السريع فى مناهجه وسياساته وأهدافه.

ويأتى التعليم الثانوى فى قلب النظام التعليمى، وفى موقع وسط بين مرحلة أولى سابقة وتعليم عالٍ لاحق. بمعنى أنه ذلك التعليم النظامى الذى يمتد من بعد المرحلة الابتدائية، وينتهى عند بداية الجامعة أو سوق العمل. وإذا كان التعليم الثانوى غالبًا ما يمتد ليشمل كلا من المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، والمرحلة الثانوية فى كثير من دول العالم، إلا أنه فى بعض الدول يشير فقط إلى المرحلة الثانوية ذات الثلاث سنوات من الصف التاسع أو العاشر إلى الصف الحادى عشر أو الثانى عشر كما فى جمهورية مصر العربية.

ويقابل التعليم الثانوى مرحلة عمرية على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة إلى الفرد. وهى مرحلة المراهقة، تلك المرحلة التى تمثل فترة انتقال الفرد من مرحلة الطفولة المعتمدة على الآخرين، إلى مرحلة النضج أو الرشد المستقلة.

ومن ثَمَّ فإن التعليم الثانوى تقع عليه مسئوليات وتبعات أساسية وحيوية من حيث الوفاء بحاجات وميول ورغبات وقدرات الطلاب فى طور من أهم أطوار حياتهم من ناحية، والوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته من القوى البشرية المتعلمة والواعية والماهرة من ناحية أخرى.

وغالبًا ما يتضمن التعليم الثانوى نوعين أساسيين:

أحدهما: التعليم الثانوى العام أو الأكاديمى الذى يمثل الوعاء الرئيسى لإعداد الطلاب للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا، والمصدر الأساسى

الذى يغذى هذه المؤسسات العليا بالصفوة من الشباب الذين يتم إعدادهم لتولى الوظائف المتخصصة العليا فى المجالات الحياتية المختلفة.

وثانيهما: التعليم الثانوى الفنى الذى يمثل مصدرًا أساسيًّا لإعداد العمال المهرة والفنيين اللازمين للإسهام فى شتى قطاعات عملية التنمية الشاملة التى تنشدها المجتمعات. وإذا كانت عملية توزيع الطلاب على التعليم الثانوى العام (الأكاديمى) والفنى تتم داخليًّا فى مدرسة واحدة فى بعض الدول- خاصة المتقدمة- وهو ما يطلق عليه عملية التشعيب- إلا أنه غالبًا ما يكون لكل نوع من هذا التعليم مدارسه الخاصة به، والمنفصلة عن غيرها سواء من حيث المبانى أو المناهج أو المعلمين أو غيرها.

وبالمقارنة بين التعليم الثانوى العام (الأكاديمى) والفنى نلاحظ أن التعليم الثانوى العام يحتل مكانة أعلى من التعليم الثانوى الفنى فى كثير من المجتمعات المعاصرة؛ لارتباطه بالتعليم الجامعى، ومن ثم بالوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية العالية، ولذلك فإنه يجد اهتمامًا أكثر من جانب كل من المسئولين عن النظم التعليمية والطلاب وأولياء أمورهم. أما التعليم الثانوى الفنى فغالبًا ما يحتل مكانة متواضعة لارتباطه بالأعمال اليدوية، والوظيفية والدخل والمكانة الاجتماعية المتواضعة، بالإضافة إلى صعوبة التحاق خريجيه بالتعليم العالى، أى أنه مرحلة تعليمية منتهية.

وتكاد تتفق أهداف التعليم الثانوى فى كثير من دول العالم المعاصر، ومن هذه الأهداف: الإعداد الجاد للمواطن الصالح، والاستمرار فى تحقيق الإعداد والنمو المتكامل لجميع جوانب شخصية الطالب العقلية والجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية والثقافية والسياسية وغيرها. بالإضافة إلى إعداد الفرد للحد الذى يستطيع معه أن ينطلق إلى الحياة الاجتماعية فى يسرٍ وسهولة، مزوَّدًا بقدرات ومهارات تمكنه من الاعتماد على نفسه وتحقق له استقلالا ذاتيًّا. وكذلك الإعداد المهنى فى أحد مجالات التنمية لبعض الطلاب الذين لم تساعدهم إمكاناتهم وقدراتهم العقلية أو ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية على الاستمرار فى التعليم إلى ما بعد التعليم الثانوى.

ونظرًا إلى أهمية التعليم الثانوى لكلٍّ من الفرد والمجتمع فقد أدخلت الدول المتقدمة التعليم الثانوى ضمن مرحلة التعليم الإلزامى لجميع أبناء المجتمع، وتحاول بعض الدول النامية- ومنها العربية- الأخذ بهذه السياسة.

وقد شهد التعليم الثانوى فى الدول خلال الفترة الأخيرة اهتمامًا به وبمشكلاته ومناهجه ونظمه، وسعت إلى تطوير هذه المرحلة بما يتماشى مع ما يسود عالمنا المعاصر من تطورات فى مختلف المجالات.

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1- أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1979م.

2- أحمد زكى صالح، علم النفس فى التعليم الثانوى، القاهرة، عالم الكتب، 1974م.

3- بحوث ودراسات المؤتمر العلمى السادس، التعليم الثانوى الحاضر والمستقبل، إشراف رابطة التربية الحديثة وكلية التربية جامعة عين شمس، 6-8 يوليو 1991م.

4- كامل حامد جاد، تطوير التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية فى ضوء المتغيرات المجتمعية والتعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1996م.



التعليم الثانوى

يحتل التعليم الثانوى موقعًا متميزًا فى السُّلَّم التعليمى، فهو يمثل نهاية مرحلة التعليم العام، التى يفترض أن يستكمل فيها الطالب مقومات إعداده العام، وتزويده بأساسيات المعرفة العلمية، والبناء المتكامل لشخصيته جسميًّا وعقليًّا ووجدانيًّا واجتماعيًّا.

وتعود أهمية التعليم الثانوى إلى أنه نقطة تحول يرتكز عليها الطالب فى اختيار مجال الدراسة الجامعية، ومن ثم المستقبل الوظيفى للطلاب الذين سوف يستكملون دراساتهم العالية والجامعية، أو الذين سيخرجون مباشرة إلى سوق العمل دون أن يستكملوا تعليمهم الجامعى.

وترجع خطورة هذه المرحلة أيضًا إلى أنها تضم طلابًا فى فترة من أصعب فترات حياتهم وأخصبها فى الوقت نفسه، وهى فترة المراهقة، التى تتطلب اهتمامًا ورعاية من نوع خاص، من قِبل المربين والآباء على السواء.

وتتراوح مدة الدراسة فى التعليم الثانوى بين ثلاث وأربع سنوات، وهو يقوم بوظيفة مزدوجة: الإعداد للدراسة العالية والجامعية من ناحية، والإعداد للحياة والمواطنة من ناحية أخرى.

وقد ارتبط التعليم الثانوى فى تاريخه الطويل بتعليم أبناء النخبة من أبناء القادرين أكثر من غيرهم من أبناء غير القادرين، كما ارتبط بالإعداد للتعليم العالى والجامعى أكثر من ارتباطه بالإعداد للحياة والمواطنة.

ويعانى التعليم الثانوى مجموعة من المشكلات، منها:

-عدم قدرته على تلبية متطلبات التنمية الشاملة، وبعده عن مسايرة التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الحديثة.

-فقدان التوازن المطلوب بين أنواع التعليم الثانوى، وبخاصة بين الثانوى العام والفنى.

-ضعف المردود الاقتصادى من التعليم الثانوى؛ حيث ترتفع تكلفته، ويزداد الهدر فيه.

-العزلة وضعف الارتباط بينه وبين مراحل التعليم التى تسبقه والتى تليه.

-تكدس المناهج فيه، وغلبة الطابع النظرى واللفظى عليها، وبعدها عن المجالات العملية والتكنولوجية الحديثة.

-لا يلبى احتياجات الطلاب النفسية والاجتماعية، ويعانى قصورًا فى تنمية المهارات والقيم وأساليب التعليم



الذاتي وروح الابتكار والإبداع.

ونال التعليم الثانوى اهتمام رجال التربية والباحثين، واهتمت الدراسات بالعمل على تطوير هذه المرحلة، وأشارت الدراسات إلى ثلاثة مبادئ مهمة لتطوير هذه المرحلة، وهي: مبدأ الشمول، ومبدأ التكامل، ومبدأ التفاعل، بمعنى أن يشمل التعليم الثانوى جميع الطلاب من مختلف البيئات الاجتماعية والاقتصادية، وأن يشمل محتواه جميع جوانب المعرفة النظرية والعملية، وأن يُحدث التكامل فى تنمية شخصية الطالب فى جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، وأن يتم توثيق الصلة وتحقيق التفاعل بين المدرسة والمجتمع، ورفع الحواجز بينهما.

وانطلاقًا من هذه المبادئ شهد التعليم الثانوى محاولات لتطويره وتحديثه، تمثلت فى تجريب عدد من النماذج، كالمدرسة الشاملة التى تجمع بين الدراسة النظرية والدراسة الفنية فى الوقت نفسه، والمدرسة التى تعتمد على التعليم من خلال العمل، ومدارس المقررات التى تعتمد على إتاحة الفرصة للطالب أن يختار بين مجموعة من المقررات وفق رغباته وميوله ومستواه الدراسى.

وعلى الرغم من الاهتمام بتطوير هذه المرحلة، فإنها لا تزال غير مستقرة، وتتطلب بذل الجهد من أجل الوصول إلى صيغة مناسبة للتغلب على ما تعانيه من مشكلات، حتى يمكن توفير الإعداد المتكامل المتوازن لطلاب هذه المرحلة، ليعبروا فترة المراهقة بأمان، ويمكنهم أن يقوموا بدورهم فى خدمة مجتمعهم فى المستقبل.

د.فكرى شحاتة أحمد

أهم المراجع :

1- مصطفى الزعترى، اتجاهات التجديد التربوى فى التعليم الثانوى فى البلاد العربية- بيروت- مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية، 1982م.

2- مكتب اليونسكو الإقليمى فى الدول العربية(اليداس)، الحلقة الدراسية الإقليمية عن تنوع التعليم الثانوى العام وربطه بالعمل المنتج فى الدول العربية، الكويت، 22 - 26 نوفمبر 1987م.

3- فكرى شحاتة أحمد، دور المدرسة الثانوية نظام المقررات فى تحقيق التغيرات المتوقعة فى شخصية الطالب- دراسة ميدانية.

من: الحلقة النقاشية حول "نظام المقررات، تقويم قبل التعميم" بجمعية المعلمين الكويتية- دولة الكويت- عام 1995م.

التعليم الثانوى العام

يحتل التعليم الثانوى العام موقعًا متميزًا بين أنواع التعليم الأخرى فهو يمثل نقطة تحول فى حياة الطالب التعليمية والشخصية حيث يمثل نوع التعليم الذى يؤدى إلى الدراسة العليا والجامعية ومن ثم المستقبل الوظيفى المرموق.

ويهدف التعليم الثانوى العام إلى استكمال مقومات الإعداد العام للطلاب وتزويدهم بأساسيات المعرفة العلمية والبناء المتكامل لشخصيتهم جسمًّا وعقليًّا واجتماعيًّا ووجدانيًّا، وهو يقوم بوظيفة مزدوجة هى إعداد الطلاب للدراسة العالية والجامعية من ناحية وإعدادهم للحياة والموطنة من ناحية أخرى، وتتراوح مدة الدراسة فى التعليم الثانوى العام بين ثلاث وأربع سنوات بعد انتهاء التلاميذ من دراستهم فى المرحلة المتوسطة أو الإعدادية بنجاح.

ويشير تاريخ التعليم الثانوى العام إلى ارتباطه بتعليم أبناء النخبة من أبناء القادرين أكثر من تعليم أبناء غير القادرين الذين لا يستطيعون مواصلة الدراسة بالجامعة ويلتحقون بالتعليم الثانوى الفنى والذى يعتبر مرحلة منتهية بالنسبة لمعظم طلابه.

ويزداد الإقبال على التعليم الثانوى العام بشكل يفوق قدرة المدارس على استيعاب الملتحقين وتسبب هذا الوضع فى عديد من المشكلات مثل تكدس الفصول بالتلاميذ ونقص الإمكانات المادية والبشرية وارتفاع تكلفة الطالب وازدياد مظاهر الهدر من رسوب الطلاب وتسربهم.

ومن مشكلات التعليم الثانوى العام أيضًا تكدس المناهج الدراسية وغلبة الطابع النظرى واللفظى عليها وبعدها عن المجالات العملية والتكنولوجية الحديثة، هذا بالإضافة إلى وجود مشكلات تتصل بقصور هذا التعليم عن تلبية احتياجات الطلاب النفسية والاجتماعية وضعفه فى تنمية القيم والتعلم الذاتى وروح الابتكار والتجديد والإبداع.

وينال التعليم الثانوى العام اهتمام رجال التربية والباحثين، وقد اهتمت الدراسات التربوية والمؤتمرات والندوات بتطويره والعمل على مواجهة مشكلاته، وفى هذا الصدد أشارت الدراسات إلى ثلاثة مبادئ مهمة

لتطوير هذا التعليم وهى: مبدأ الشمول ومبدأ التكامل ومبدأ التفاعل. وذلك يعنى أن تطوير التعليم الثانوى يتطلب إتاحة فرص الالتحاق به لجميع الطلاب من البيئات المختلفة، وأن يشمل محتواه جوانب المعرفة العلمية إلى جانب المعرفة النظرية، وأن يحدث التكامل فى تنمية شخصية الطالب فى جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، وأن يتم توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع ورفع الحواجز بينهما.

وانطلاقًا من هذه المبادئ شهد التعليم الثانوى العام محاولات عدة لتطويره وتجديده تمثلت فى تجريب العديد من النماذج، كالمدرسة الشاملة والتى تجمع بين الدراسة النظرية والدراسة الفنية العملية فى الوقت نفسه، والمدرسة البوليتكنيكية التى تعتمد على التعليم من خلال العمل، ومدارس المقررات التى تعمل على إتاحة الفرصة للطالب للاختيار بين مجموعات من المقررات وفق رغباته وميوله ومستواه الدراسى.

وعلى الرغم من الاهتمام بتطوير التعليم الثانوى العام فى البلاد العربية إلا أن هذا النوع من التعليم لا يزال غير مستقر ويتطلب بذل الجهد من أجل الوصول إلى صيغة مناسبة للتغلب على ما يعانيه من مشكلات، حتى يمكن توفير الإعداد المتكامل والمتوازن لطلاب التعليم الثانوى العام حتى يمكنهم من القيام بدورهم فى خدمة مجتمعهم فى المستقبل.


د. فكرى شحاتة أحمد

أهم المراجع :

1- مصطفى الزعترى، اتجاهات التجديد التربوى فى التعليم الثانوى فى البلاد العربية، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية، 1982م.

2- مكتب اليونسكو الإقليمى فى الدول العربية (ابيداس)، الحلقة الدراسية الإقليمية عن تنوع التعليم الثانوى العام وربطه بالعمل المنتج فى الدول العربية، الكويت، 22-26 نوفمبر 1987م.

3- فكرى شحاتة أحمد، دور المدرسة نظام المقررات فى تحقيق التغيرات المتوقعة فى شخصية الطالب- دراسة ميدانية، فى الحلقة النقاشية حول نظام المقررات- تقويم قبل التعميم، المنعقدة فى الكويت الفترة من 14-6 مايو 1995م بجمعية المعلمين الكويتية دول الكويت.



التعليم الثانوى الصناعى

يتوقف تنفيذ خطط التنمية على مدى توافر القوة البشرية المدربة اللازمة لتنفيذ تلك الخطط ، وتعتمد الدول على مؤسسات التعليم لتوفير العمالة اللازمة لعملية التنمية.

وفى معظم المجتمعات العربية يوجد خلل فى هيكل العمالة، ويتمثل ذلك الخلل فى وجود نقص فى العمالة الفنية المتوسطة من فئة العامل الماهر، مما يؤثر على التوازن المطلوب فى هرم العمالة ، ويعوق تنفيذ خطط التنمية فى تلك البلاد.

ويمثل التعليم الثانوى الصناعى الرافد الأساسى لإعداد العمالة الفنية الصناعية؛ حيث يهدف إلى إعداد فئة الفنى (العامل الماهر) فى مجال الصناعة. ويتم قبول الطلاب بالمدارس الثانوية الصناعية بعد انتهائهم من الدراسة بالمدرسة الإعدادية أو المتوسطة، وحصولهم على شهادة إتمام الدراسة بها، وتكون الدراسة فى المدارس الثانوية الصناعية لمدة ثلاث سنوات تمتد من سن الخامسة عشرة إلى الثامنة عشر.

ويعد هذا التعليم تعليمًا منتهيًا لمعظم الطلاب؛ حيث يتوجهون مباشرة إلى سوق العمل بعد الانتهاء منه. وأحيانًا تتاح الفرص لبعض الطلاب المتفوقين، والذين يحصلون على مجموع درجات مرتفع نسبيًا فى امتحان الشهادة الثانوية الصناعية، أن يلتحقوا بالتعليم العالى فى كليات الهندسة والمعاهد الصناعية العليا بعد اجتياز امتحان معادلة لبعض المقررات.

ويدرس الطلاب فى التعليم الثانوى الصناعى نوعين من المقررات: النوع الأول، ويطلق عليه المقررات الثقافية ، مثل: اللغة العربية والدين والرياضيات والفيزياء والكيمياء والتاريخ والجغرافيا وغير ذلك ، والنوع الثانى من المقررات، ويطلق عليه المقررات الفنية، وهى تتعدد بتعدد التخصصات، والتى تصل فى بعض البلدان إلى أربعة وستين تخصصًا فى مجالات الصناعة المختلفة.

ومن المجالات الفنية فى التعليم الصناعى مجالات: الخراطة والبرادة وتشكيل المعادن واللحام والسباكة والتبريد والسيارات والكهرباء، والمبانى والكبارى ، والطباعة والتصوير والإعلان والزخرفة، والأثاث والنجارة والأعمال الصحية ، والغزل والنسيج والسجاد ، والجلود

والكيماويات والألياف الصناعية ، والأجهزة الإلكترونية، وغير ذلك.

هذا بالإضافة إلى تخصص أمناء المعامل.

ويلتحق بالتعليم الثانوى الصناعى طلاب من الجنسين ، وتكون هناك مدارس خاصة بالبنين وأخرى بالبنات، وتقتصر المدارس الصناعية للبنات على بعض التخصصات التى يعتقد أنها أكثر مناسبة لظروف الفتاة وطبيعتها مثل تخصص الملابس الجاهزة والإلكترونيات والزخرفة والتجميل والجلود وأمينات المعامل وغيرها.

وعلى الرغم من أهمية هذا النوع من التعليم وشدة الحاجة إليه فى عملية التنمية ، نجد أن هناك إحجامًا من الطلاب عن الالتحاق به ، وتظهر مشكلة الإحجام عن التعليم الصناعى بشكل أكبر لدى الفتيات نتيجة لبعض العوامل الثقافية التى ترى عدم مناسبة العمل الفنى لطبيعة المرأة.

وتولى معظم الدول العربية اهتمامًا خاصًا بالتعليم الصناعى فى محاولة للتخلص من العديد من المشكلات التى تواجه هذا النوع من التعليم ، والتى تجعله لا يفى بحاجات التنمية من العمالة الفنية المتوسطة، سواء على المستوى الكمى أو المستوى الكيفى.

وتتمثل مشكلات التعليم الثانوى الصناعى فى نقص الإمكانات، وارتفاع التكلفة، وغياب التوازن بين المقررات الثقافية والفنية فيه، وتخلف المناهج وأساليب التدريس ، وضعف التدريب العملى والتطبيق ، كما يعانى ضعف عمليات التوجيه والإرشاد المهنى وضعف الصلة بينه وبين التعليم العالى والجامعى، وكذلك ضعف صلته بالتعليم السابق ، وقصورًا فى إعداد المعلم، إلى غير ذلك من مشكلات.

ولاتأتى مشكلات التعليم الثانوى الصناعى كلها من داخله، ولكن تأتيه -أيضًا- المشكلات من خارجه، ومنها على سبيل المثال : ضعف المكانة الاجتماعية لخريجيه وانتشار البطالة بينهم ، وضعف التنسيق بينه وبين مطالب سوق العمل ، وغياب التقدير الحقيقى لحاجة سوق العمل من مخرجاته.

وحتى يمكن تطوير التعليم الثانوى الفنى يتطلب الأمر بذل جهود، سواء على مستوى التعليم الثانوى الصناعى ذاته، أو على مستوى سوق العمل ، ومن هذه الجهود تطوير المناهج وإدخال تخصصات جديدة تتواكب مع التغيرات التكنولوجية الحديثة كإدخال الكمبيوتر ، كذلك تأكيد ضرورة التدريب العملى وتحويل المدرسة الثانوية الصناعية إلى وحدة إنتاجية، والاهتمام بإعداد المعلم وإنشاء كليات خاصة به ، وربط التعليم الثانوى الصناعى بالتعليم العالى والجامعى من ناحية، وربطه بالتعليم السابق من ناحية أخرى ، وذلك بتأكيد أهمية الدراسات العملية وتكوين اتجاهات موجبة نحو العمل الفنى لدى التلاميذ ، وتيسير التحاق طلاب التعليم الثانوى الصناعى بالتعليم العالى والجامعى.

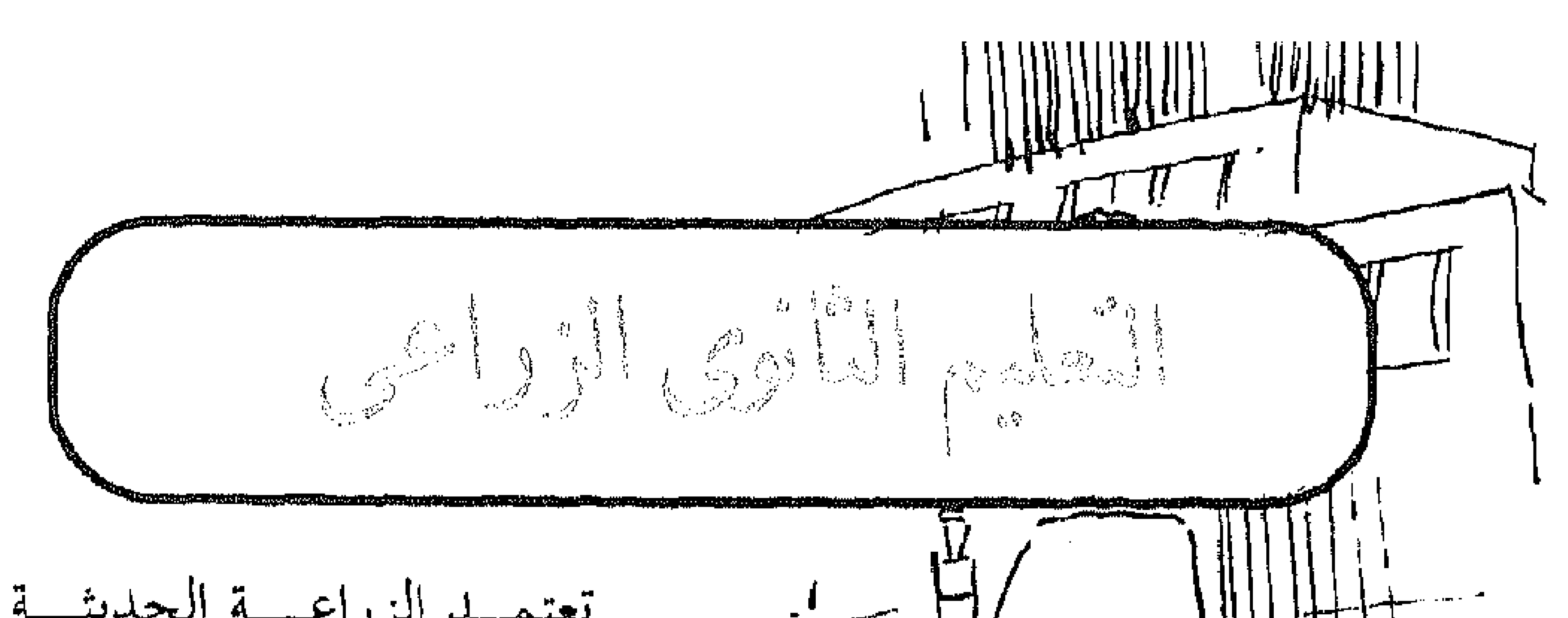
د. نعيمة حسن جابر

أهم المراجع :

1- المجالس القومية المتخصصة ، التعليم الفنى ودوره فى إعداد القوى العاملة ، القاهرة إبريل 1980م.

2- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، اجتماع مسئولين وخبراء لدراسة مكانة التعليم التقنى والمهنى والفنى بالنسبة إلى التعليم العام فى البلاد العربية، دمشق،1-6 نيسان إبريل 1986م.

3- نعيمة حسن جابر ، عوامل إحجام الفتيات عن الالتحاق بالشعب الفنية فى التعليم الثانوى - دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس 1985م.



التعليم الثانوى الزراعى

تعتمد الزراعة الحديثة على استخدام الأساليب والوسائل التكنولوجية المتقدمة، ولم تعد تعتمد على ما توارثه المزارعون من معرفة ومهارات عبر الأجيال من الآباء والأجداد. الأمر الذى أدى إلى الحاجة لرفع مستوى العمال الزراعيين معرفيًّا ومهاريًّا. وعملت الدول المختلفة على إنشاء معاهد تعليمية متخصصة لإعداد هؤلاء العمال بالمستوى الفنى المناسب، لاستيعاب وتطبيق الأساليب الحديثة فى الزراعة وتطويرها.

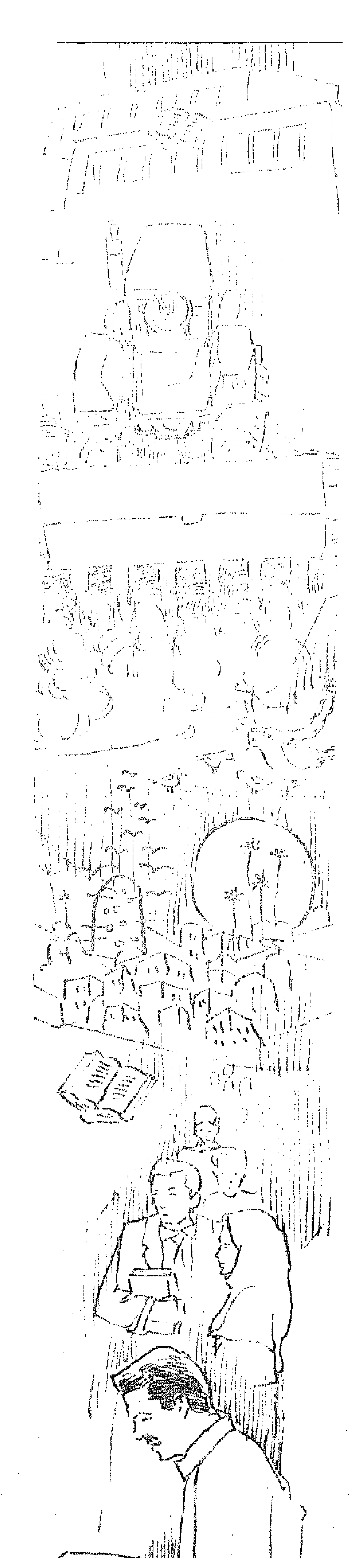
ومن هنا أنشأت معظم البلاد العربية مدارس ثانوية زراعية، يلتحق بها الطلاب بعد حصولهم على الشهادة الإعدادية أو المتوسطة ولمدة ثلاث سنوات، يحصل الطالب بعدها على الشهادة الثانوية الزراعية، ويمكن للحاصلين على هذه الشهادة بتفوق أن يلتحقوا بعد ذلك بكليات الزراعة بالجامعة أو بالمعاهد الزراعية العليا بعد اجتياز اختبار معادلة بنجاح.

ويهدف التعليم الثانوى الزراعى إلى الارتقاء بالنشء وإعدادهم عقليًّا وجسميًّا وخلقيًّا ومهنيًّا وتزويدهم بالقدر المناسب من الدراسات الزراعية التى من شأنها الوصول بهم إلى مستوى فئة العامل الماهر فى مختلف المجالات الزراعية.

ويدرس الطالب فى المدرسة الثانوية الزراعية عددًا من المقررات، يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات رئيسية، تتمثل فى: مجموعة المقررات الثقافية كاللغة العربية واللغة الأجنبية، ومجموعة المقررات الأساسية مثل: الرياضيات والعلوم وأخيرًا مجموعة المقررات الفنية النظرية والعملية.

ويشمل التعليم الثانوى الزراعى عدة تخصصات نذكر منها على سبيل المثال تخصصات الإصلاح الزراعى، والميكنة الزراعية، والبساتين، والمحاصيل الزراعية، والإرشاد الزراعى، وتربية الحيوان، والدواجن، والتصنيع الغذائى، والإنتاج السمكى، هذا بالإضافة إلى تخصص أمناء المعامل.

وتلحق بالمدارس الثانوية الزراعية مزارع وحدائق وعديد من التجهيزات اللازمة للإنتاج الزراعى والحيوانى، وهذه المرافق لا تستخدم فقط لتعليم وتدريب الطلاب، وإنما تستخدم أيضًا لتحقيق إنتاج يتم تسويقه والحصول على ربح مادى يعود على المدرسة والطلاب فى الوقت نفسه ويقدم خدمة متميزة للجمهور، حيث تقوم المدرسة



الثانوية الزراعية فى بعض المجتمعات العربية بمشروعات إنتاجية لإنتاج المحاصيل الحقلية والخضر والفاكهة والتقاوى والشتلات، بالإضافة إلى تربية الحيوان والدواجن، وتربية النحل، وإنتاج الألبان، وبعض الصناعات الغذائية الأخرى.

وعلى الرغم من جهود البلاد العربية فى محاولة التوسع فى التعليم الثانوى الزراعى وتطويره، فإنه يعانى مجموعة من المشكلات، بعضها يتصل بالتعليم الزراعى نفسه، مثل: ضعف المناهج الدراسية، وضعف الإمكانات المادية والتجهيزات، وغياب إعداد المعلم المتخصص، وضعف صلته بسوق العمل ومراكز الإنتاج.

وهناك مشكلات تتصل بسوق العمل من حيث ضعف رواتب الخريجين، وزيادة نسب البطالة بينهم وظروف العمل السيئة. وهناك مشكلات أخرى تتصل بالمكانة الاجتماعية لهذا النوع من التعليم؛ حيث لا يحظى بمكانة اجتماعية لائقة ويعانى عزوف الطلاب عن الالتحاق به وبصفة خاصة الفتيات.

وحتى ينهض التعليم الثانوى الزراعى يجب العمل على ربطه بحاجات ومتطلبات سوق العمل، وتدريب الطلاب فى مراكز العمل والإنتاج، وتوفير التجهيزات الحديثة لتدريب الطلاب ومتابعة التكنولوجيا المتطورة فى هذا المجال.

كما يجب الاهتمام بإعداد معلم التعليم الزراعى فى كليات متخصصة، وربط التعليم الثانوى الزراعى بالجامعة، وزيادة الفرص أمام الخريجين للالتحاق بها، وتوفير المعلومات عن هذا النوع من التعليم وأهميته، وتحسين ظروف العمل وشروطه للخريجين مما يسهم فى إقبال الطلاب عليه، ويعمل على تشجيع الأسر لأبنائها للالتحاق به، حتى يمكن توفير العمالة الزراعية المؤهلة اللازمة للوفاء بخطط التنمية فى هذا المجال.

د. نعيمة حسن جابر

أهم المراجع :

1- المجالس القومية المتخصصة؛ التعليم الفنى ودوره فى إعداد القوى العاملة، جمهورية مصر العربية، أبريل، 1980م.

2- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اجتماع مسئولين وخبراء لدراسة مكانة التعليم التقنى والمهنى (الفنى) بالنسبة للتعليم العام فى البلاد العربية، القاهرة، 1980م.

3- نعيمة حسن جابر؛ عوامل إحجام الفتيات عن الالتحاق بالشُّعَب الفنية بالتعليم الثانوى فى مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس، 1985م.



التعليم التجارى

إن أبرز الملامح التى أصبحت تغلب على النظام العالمى المعاصر، هو إحلال التنافس الاقتصادى محل المواجهة العسكرية، ففى ظل هذا التنافس تدلنا مؤشرات المستقبل على أن الموارد الهائلة لن تكون مخصصة لنشاطات تدميرية وإنما نشاطات تنمية شاملة.

وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على تعاظم أهمية (التجارة)، ومن ثم أهمية إعداد القوى البشرية التى تحرك أجهزتها ومؤسساتها وأنشطتها، فاتجاه دول العالم إلى تكوين تجمعات دولية لأسواق مشتركة يساعد على التعاون بين الشعوب وارتفاع رايات السلام، وإتاحة الفرص للمبادرات الخاصة، كل ذلك من شأنه أن ينشِّط عمليات تبادل المنافع عن طريق البيع والشراء- أى التجارة -لتصبح التجارة بالتالى هى ذلك الوعاء الذى يستوعب السلوك البشرى عامة فى حالة تعاملاته المثمَّنة أو المقدرة بقيمة نقدية.

ومن هنا فقد حرصت المجتمعات المختلفة على أن توفر – لمن يريد من أبنائها – تعليمًا تجاريًّا سواء على المستوى المتوسط الذى يعادل المرحلة الثانوية أو على المستوى العالى الذى يتمثل فى معاهد عليا أو كليات للاقتصاد والتجارة والإدارة.

وتقوم فلسفة التعليم التجارى على ضرورة تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والاتجاهات التجارية والاقتصادية والإدارية اللازمة لإعداد المواطن القادر على التفاعل مع المجتمع من خلال تعامله مع منشآته الاقتصادية والتجارية والخدمية، والقادر على المشاركة الجدية فى التغيرات التى يمر بها المجتمع، وما تحمله تلك التغيرات من عادات ومفاهيم جديدة متمثلة فى الوعى الاستهلاكى والخصخصة والبورصة والمشروعات الصغيرة.

وتدور مناهج التعليم الثانوى التجارى غالبًا حول ثلاثة محاور:

- المواد الثقافية، المساعدة للعمل التجارى، مثل دراسة اللغة القومية ولغة أجنبية أو أكثر وعلم النفس.

- المواد التجارية، وتدور حول تزويد الطلاب ببعض المعارف الأساسية فى العلوم الاقتصادية والتجارية والإدارية.

- التدريبات المهنية، التى تزود الطلاب بالمهارات اللازمة لأعمال السكرتارية، وكذلك تلك اللازمة لتأدية العمل فى المجالات ذات النوعية الخاصة ، مثل: أعمال المخازن والتأمينات التجارية وغير ذلك.

- وإذا كان التعليم الثانوى التجارى يقدم كل هذا، فقد ظهرت أنواع من التعليم المتخصص لمواجهة احتياجات السوق، مما فرض ظهور مستوى آخر مدته خمس سنوات، بالإضافة إلى النظام المعروف ذى الثلاث سنوات، من هذه التخصصات الجديدة:

- الشئون القانونية، الشئون الفندقية، المعاملات التجارية، مشتريات وأعمال مخازن، تأمينات تجارية، شعبة بريد.

- وأيضًا شعبة مصارف، وشعبة إدارة موانى، وخدمات بحرية ،وشعبة إدارة وسكرتارية.

- وما زالت هناك حاجة إلى تخصصات أخرى، مثل: الحاسب الآلى وشئون العاملين والعلاقات العامة، وتخصص وثائق وحفظ وميكروفيلم .. وهكذا.

ويسعى التعليم التجارى إلى إعداد الطلاب للحياة العامة ذات الصبغة التجارية، ويشمل ذلك:

- تحقيق المطالب الاقتصادية للفرد، وذلك من خلال التربية الاستهلاكية له، وإعداده لممارسة الأعمال التجارية والإدارية للتنظيمات الاجتماعية المختلفة وخاصة الأسرة، وتدريبه على إدارة شئونه المالية الشخصية ومساعدته على التكيف مع البيئة الاقتصادية والاجتماعية ،وتوعيته بدور التجارة فى تقدم المجتمع، وتعريفه بحقوق وواجبات كلٍّ من المنتج والمستهلك، والمدَّخر والمقترض، والأطراف المختلفة للنشاط الاقتصادى.

- وكذلك تحقيق المطالب الاقتصادية للمجتمع من خلال نشر فهم واضح للاقتصاد المحلى والقومى والعالمى والتغيرات التى تؤثر فيه.

- وتنمية سمات الشخصية المرغوبة فى مجالات العمل التجارى، مثل: المرونة وسعة الصدر وسعة الأفق، والحرص على استخدام العبارات المهنية الجذابة .. وهكذا.

- والإعداد لعمل ذى طابع تجارى، بما يشمله هذا من تقديم الحقائق والنظريات والمهارات والميول والاتجاهات اللازمة لمجالات العمل المحاسبية والإدارية والتوزيعية ، واكتساب خبرات عملية بواسطة التدريس فى المنشآت التجارية وغيرها.

د.سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، تطوير التعليم الفنى التجارى لتحقيق مطالب التنمية، القاهرة، 1997م.

2- على أحمد على وآخرون: تدريس المواد التجارية، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1981م.

3- شفيق ويصا : أهداف المدرسة الثانوية التجارية وبرامجها ، رسالة ماجستير، تربية عين شمس ، 1966م.



إذا كان التعليم الحكومي أو الرسمي يعني المؤسسات التعليمية التي تقوم الدولة أو الحكومة بإنشائها والقيام بتكلفتها وتجهيزاتها وإدارتها والإشراف عليها وتعيين معلميها والعاملين بها، وكذلك التخطيط لسياستها ومقرراتها الدراسية ومناهجها ومنح مؤهلاتها العلمية، فإن التعليم الخاص هو القطاع غير الحكومي أو غير الرسمي من مؤسسات التعليم التي توجد في الدولة، وتتولاها جهات غير حكومية، بما في ذلك التعليم "قبل الجامعي" والتعليم العالي أو الجامعي.

وهناك من يطلق على التعليم الخاص بعض المسميات، من بينها: التعليم الحر أو التعليم الأهلي، باعتبار أنه حرٌ في إنشائه وتأسيسه، أو أن الأهالي أو المواطنين هم الذين يقومون بتمويله وإدارته.

وللتعليم الخاص نوعيات متعددة، منها: التعليم العام، والتعليم الفني أو المهني، والتعليم المدني، والتعليم الديني، ومنها التعليم المشترك الذي يجمع في مراحله (أو بعضها) بين البنين والبنات، ومنها المنفصل (لكلٍّ جنس مرحلته التعليمية).

ودول عالمنا المعاصر تختلف فيما بينها من حيث كم التعليم الخاص ونوعه، وذلك وفقًا لظروف كلٍّ مجتمع وثقافته وطبيعة الحياة فيه ومقوماته ومكوناته السكانية، إلى جانب أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فمن الدول ما يشكل التعليم الخاص فيها نحو (10٪) من إجمالي قطاعات التعليم بها، ومنها ما يصل إلى (25٪) منه، بل إن منها ما يصل إلى (50٪)، وقد يتجاوز هذه النسبة.

على أن غالبية مؤسسات التعليم الخاص تنحصر في مراحل التعليم قبل الجامعي باعتباره العمود الفقري للسلم التعليمي، أما في التعليم الجامعي أو العالي فلاتزال نسبته قليلة إذا قورنت بنظيرتها في التعليم العام باستثناء مجموعة محدودة من دول العالم المعاصر.

ومؤسسات التعليم الخاص ليست كلها سواء، إذ يوجد بينها تفاوت في بعض الأمور من حيث ما تتقاضاه من طلابها من مصروفات، وما توفره لهم من خدمات تعليمية، وما يمارسونه من أنشطة تربوية، وما تقدمه في مجال خدمة البيئة وتنمية المجتمع، ومن حيث هيئات التدريس بها ودرجة كفاءتهم، وكذلك أبنيتها وتجهيزاتها.

ولعل من أبرز أهداف التعليم الخاص إسهامه -أو مشاركته- في نشر التعليم في الدولة وإتاحة الفرص أمام القادرين ماليًّا أو المتواضعين

علميًّا، والحد من زيادة كثافة الطلاب فى حجرات الدراسة بالمدارس الحكومية.

ولا يستطيع أحد إنكار الجانب المادى أو التجارى الذى يستتر وراء هذه الأهداف بصورة مباشرة أو غير مباشرة من التربح أو الاستثمار مهما تعلل بأسباب أو مبررات.

والتعليم الخاص له جذور تاريخية تختلف من مجتمع إلى آخر، فبعض مؤسسات التعليم فى دولٍ ما- ومن بينها جامعات- بدأت خاصة أو أهلية، ثم ما لبثت أن تطورت واعترفت بها حكوماتها، وأخضعتها لإشرافها أو أبقت عليها وقدمت لها من المعونات ما يمكنها من المضى فى مهمتها.

وقد بدأ التعليم فى العصور المسيحية الأولى على أيدى رجال الدين فى تجمعاتهم مع الناس، وفى الكنائس والأديرة، ثم تطور وأصبح يتم فى مدارس يؤسسها الموسرون والمتبرعون بجهودهم وأموالهم، وكذلك الحال بالنسبة إلى العصور الإسلامية الأولى، فقد كان المسجد هو المكان الأول للعلم والتعليم، ثم مجالس العلماء، ثم الكتاتيب والمساجد الكبرى التى تعتبر معاهد للعلم، وفيها يتنافس العلماء بجهودهم والأغنياء بأموالهم، وبعض هذه الأماكن والمراكز التعليمية لاتزال قائمة إلى وقتنا الحاضر فى كثير من دول العالم الإسلامى والمسيحى على حدٍّ سواء.

ولايزال التعليم الخاص أو الأهلى يسير جنبًا إلى جنب مع التعليم الحكومى أو الرسمى فى معظم دول العالم، ولعلَّ ذلك ما شجع القطاع الخاص العربى على إنشاء جامعات أهلية لمن يستطيع أن يسدد المصروفات المرتفعة التى يقدر عليها كثير من الطلاب والأسر العربية.

وهناك قواسم مشتركة بين قطاعى التعليم الرسمى والخاص مثل السمات العامة لجوهر العملية التعليمية والأسس العلمية والأكاديمية للمقررات الدراسية، غير أن بعض مؤسسات التعليم الخاص تحاول أن تكون لها خصوصياتها فى أساليب إدارتها أو الإشراف عليها أو اختيار العاملين بها.

وتختلف النظرة إلى التعليم الخاص بين التأييد والمعارضة، فالبعض ينظر إليه على أنَّه انفراج فى أبواب التعليم ومساراته وأنه وسيلة للخلاص من أزمة القبول فى التعليم تفسح الطريق أمام الراغبين فى التعلم وتلبى الطلب الاجتماعى له، وأنه مؤشر للتماسك الاجتماعى وتكامل الجهود ودليل واضح على الوعى والنضج والتحضر.

ومن الناس من يرى التعليم الخاص شرخًا أو تصدعًا فى جدار البنية التعليمية للمجتمع، وأنه ثقوب فى النسيج القومى للتعليم وانشطار فى ثقافة المجتمع، ومنهم من يرى فيه ازدواجية تعليمية ممقوتة، ومن نقائصها إحباط طلاب التعليم الحكومى أو الرسمى، وإشعارهم بالدونية.

ومنهم من يراه متعارضًا مع مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية أو مجانية التعليم التى تأخذ بها كثير من دول العالم فى عصرنا الحاضر، وأنه نوع من التمايز الطبقى فى المجتمع، وأنه تعليم للقادرين ماليًّا والمتكاسلين علميًّا.

بل إن منهم من يصف التعليم الخاص بالضعف العلمى وأنه هزيل فى مناهجه وأن مستوى الأداء فيه متدنٍّ وأن إدارته يشوبها كثير من التسيب والمجاملات، وأن كثيرًا من طلابه متمردون على مجتمعهم، وأنهم يشعرون بتضخم «الأنا» فى ذواتهم وأنفسهم.

د. عرفات عبد العزيز سليمان

أهم المراجع :

1- حليم جريس: إصلاح التعليم- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة- 1991م.

2- د. عرفات عبد العزيز سليمان- الاتجاهات التربوية المعاصرة- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة- 1992م.

3- د. محمد منير مرسى- تخطيط التعليم واقتصادياته- مكتبة عالم الكتب- القاهرة- 1998م.

التعليم الخاص

التعليم الخاص هو نوع من التعليم يملك مدارسَه أفرادٌ أو هيئات غير حكومية، ويتقاضى مصروفات من التلاميذ، ويلحقبه من لم تُتح لهم فرصة القبول بالمدارس المجانية الرسمية، أو من يريدون التعليم على مستوى خاص، لا يتحقق في المدارس الحكومية، مثل: الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية أو تخصصات علمية غير متوافرة في التعليم الحكومي العام. وكان يُطلَق على التعليم الخاص فى الماضى التعليم الحر أو التعليم الأهلى. وبمعنى آخر هو ذلك النوع من التعليم الذى تُدار مدارسه بواسطة مالكيها؛ لتحقيق هدفين أساسيين، هما: تحقيق أرباح مادية، وتقديم خدمات تعليمية للتلاميذ الذين يدفعون مصروفات دراستهم، التى تحددها إدارة المدرسة.

والتعليم الخاص ليس بجديد على الساحة التربوية؛ حيث إن له جذوره التاريخية التى قد تصل إلى ما قبل بداية التعليم العام أو الحكومى، وقد أشار إلى ذلك كثير من المؤرخين بقولهم: إن التعليم فى بدايته كان تعليمًا خاصًّا، بعيدًا عن إشراف ومسئوليات وتمويل الحكومات، وكانت الأسرة تتولى مسئولية تعليم أبنائها المبادئ العامة للتربية، بالإضافة إلى الحرفة السائدة فيها، أو تتولى الإنفاق على تعليمهم فى مؤسسات تعليمية أخرى، تتمتع بالاستقلالية فى نظمها ومناهجها ومصادر تمويلها.

ومع بداية النصف الثانى من القرن العشرين، ازداد الاهتمام بالتعليم الخاص فى ثوبه الجديد فى جميع المراحل الدراسية، بدءًا من مرحلة ما قبل المدرسة، وحتى التعليم الجامعى فى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء. وقد أظهرت دراسة أجرتها منظمة اليونسكو عام 1989م أن مجموع التلاميذ المقيدين بجميع مراحل التعليم قبل الجامعى فى العالم بلغ 350 مليون تلميذ، منهم نحو 50 مليونًا مقيدون بالتعليم الخاص؛ بمعنى أن تلميذًا من كل سبعة تلاميذ ملتحق بالتعليم الخاص، وتبلغ نسبة التلاميذ الملتحقين بالتعليم الابتدائى الخاص نحو 12٪ من مجموع تلاميذ الابتدائى، وترتفع هذه النسبة فى التعليم الثانوى، حيث تصل إلى 28٪ فى الدول النامية، و14٪ فى الدول المتقدمة.

وقد ارتبطت زيادة الاهتمام بالتعليم الخاص خلال السنوات الأخيرة بمجموعة من العوامل؛ إذ توجد علاقة قوية بين التوسع فى التعليم الخاص والسياسة الاقتصادية العامة للدولة؛ حيث يقل الاهتمام به فى الدول ذات الاقتصاد الموجه، ويزداد فى الدول

الرأسمالية، ومثال ذلك أن الاهتمام بالتعليم الخاص فى مصر كان ضعيفًا خلال الخمسينيات والستينيات، حيث كانت السيادة للنظام الاشتراكى، وازداد هذا الاهتمام خلال السبعينيات، حيث سادت سياسة الانفتاح الاقتصادى، وازداد هذا الاهتمام أكثر، خلال السنوات الأخيرة بتطبيق سياسة الخصخصة.

كما يزداد الاهتمام بالتوسع فى التعليم الخاص فى المجتمعات ذات التعددية الثقافية، أى التى تكثر فيها جماعات الأقليات الثقافية والعرقية والدينية؛ حيث يشعر أعضاء هذه الجماعات أن التعليم العام أداة غير فعّالة فى المحافظة على هويتهم الثقافية أو الدينية أو العرقية، ومن ثم يزداد اهتمامهم بالتعليم الخاص، الذى يستطيع أن يحقق آمالهم وطموحاتهم فى المحافظة على تلك الهوية.

وكذلك يزداد الاهتمام بالتعليم الخاص فى المجتمعات التى يسودها التمايز الاقتصادى والاجتماعى بين أفرادها؛ حيث يرغب كثير من أعضاء الأسر الميسورة اقتصاديًا واجتماعيًّا فى إلحاق أبنائهم بهذا النوع من التعليم تمييزًا لهم عن أبناء الأسر الفقيرة والمتوسطة، الذين يلتحقون بالتعليم العام المجانى.

وبالإضافة إلى ذلك، يجد التوسع فى التعليم الخاص تشجيعًا من حكومات بعض الدول النامية الفقيرة؛ كى يساعد فى رفع العبء عن التعليم العام، الذى بدأ يعانى مشكلات التكدس، خاصة مع تبنى هذه الحكومات مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية، ومجانية التعليم، والإلزام فيه.

وغالبًا ما تتميز مدارس التعليم الخاص بالمقارنة بمدارس التعليم العام بالاستقلالية فى سياسة اختيار تلاميذها ومعلميها، وتحديد مصروفاتها، وكذلك نظامها المدرسى، وعلاقتها المباشرة بإدارة التعليم الخاص.

ويتضمن التعليم الخاص أنواعًا متعددة من المدارس، منها:

- مدارس خاصة معانة، وهى مدارس تملكها هيئات أو أفراد، تديرها وزارة التربية والتعليم ويقيِّد لها النُظَّار والمعلمون والإداريون، وتقدِّم لها بعض المعونات المادية، ويتولى مالكوها تقديم الخدمات التعليمية من أدوات وأثاث، وتطبق هذه المدارس خطط الوزارة ومناهجها.

- ومدارس خاصة بمصروفات، وهذه المدارس يتقاضى أصحابها مصروفات من التلاميذ فى مقابل الخدمات التعليمية، التى تقدَّم لهم، وذلك لتغطية تكلفة التعليم، وتحقيق ربح لرأس المال المستثمر، وتشمل هذه المدارس: المدارس الخاصة التى تسير وفق مناهج المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة التى تسير وفق مناهج وخطط تعتمدها الوزارة، والمدارس الخاصة التى تسير وفق خطط ومناهج الوزارة مع التوسع فى دراسة اللغات الأجنبية، والمدارس الخاصة التى تقوم بالإعداد المهنى أو الفنى قبل الجامعى.

- وأخيرًا المدارس الخاصة بتعليم أبناء العاملين فى الهيئات الدبلوماسية والجاليات الأجنبية.

وإذا كان التعليم الخاص له جوانبه الإيجابية التى تتمثل فى أنه يساعد على إثراء العملية التعليمية وتنوعها وتجديدها، ورفع العبء عن التعليم العام، فإن له بعض الجوانب السلبية التى تتمثل فى ازدياد التعددية الثقافية داخل المجتمع، وصعوبة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، خاصة فى المجتمعات النامية.

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1- تودرى مرقص، "الأصول التاريخية لقضايا التعليم الخاص"، دراسات تربوية، المجلد الثانى، الجزء الثامن، سبتمبر1987م، ص 216 - 265.

2- رجب عليوة على حسن ، مدارس اللغات التجريبية فى جمهورية مصر العربية، دراسة تحليلية تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1986م.



التعليم غير النظامى

يطلق على التعليم فى المدارس والجامعات التعليم النظامى ، وذلك لما يتميز به من شكل معين تحكمه قوانين ولوائح صارمة ، تحدد شروط القبول به والاستمرار فيه ، وهو يقدم للطلاب المتفرغين للتعليم ، ويكون موحدًا لجميع الطلاب فى مسار واحد، له بداية ونهاية.


أما التعليم غير النظامى فمصطلح يتسع ليشمل كل نشاط تعليمى يتم خارج التعليم المدرسى النظامى، بغرض خدمة عدد محدود من الأفراد الراغبين فى التعليم من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة.

وقد ظهرت الحاجة إلى التعليم غير النظامى نتيجة لعجز التعليم النظامى عن تلبية مطالب كل الدارسين وحاجاتهم، فهناك فئات لا تسمح لها ظروفها الاجتماعية والاقتصادية بالاستفادة منه لعدم مناسبة قوانينه الصارمة ونظمه المحددة لظروف هؤلاء الأفراد.

ويعتمد التعليم غير النظامى على تقديم التعليم المناسب لظروف الأفراد من البيئات المختلفة، وفق حاجاتهم ورغباتهم فى التعليم، ووقت الحاجة إليه وبالأسلوب والطريقة التى تتناسب معهم.

ومن ثَمَّ يقدم التعليم غير النظامى من خلال المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، مثل المصنع والمزرعة والجيش ، كذلك من خلال النوادى والأحزاب السياسية والنقابات ووسائل الإعلام المختلفة، وغير ذلك.

ويُقَدَّم التعليم غير النظامى للصغار والكبار ، وتتمثل برامج الصغار فى برامج استكمال الدراسة للذين يتسربون من التعليم النظامى، هذا بالإضافة إلى برامج التدريب على العمل وبرامج التثقيف والتوعية وخدمة المجتمع المحلى . أما برامج الكبار فتتمثل فى البرامج التعويضية التى تقدم للذين لم يسبق لهم الحصول على تعليم أو حصلوا على قدر يسير منه ويريدون استكماله ، كذلك برامج التدريب أثناء الخدمة لتنمية القدرات والمهارات فى مختلف التخصصات ، بالإضافة إلى برامج أخرى متنوعة تتصل بتحسين مشاركة الكبار فى خدمة المجتمع ، كالبرامج الخاصة بالمرأة والفلاحين والعمال والقيادات



الاجتماعية وغيرها.

ويتميز التعليم غير النظامى بأنه تعليم مرن فى شروطه ومتنوع ومتعدد فى مستواه وأهدافه وطرقه لكى يقابل الاحتياجات المختلفة للدارسين من الفئات والشرائح العمرية المختلفة.

ويستخدم التعليم غير النظامى أساليب غير تقليدية للتدريس، فيه تستخدم التكنولوجيا المعاصرة فى عملية التعليم؛ حيث يعتمد على أساليب، مثل التعليم بالمراسلة والتعليم من بعد والدراسات المسائية ، ويستخدم التليفزيون وشبكات الإنترنت وغير ذلك.

ويتصل التعليم غير النظامى بشكل مباشر بحاجات الدارسين ومطالبهم من ناحية وحاجات المجتمع المحلى والبيئة ومطالبهما من ناحية أخرى ، ولذا نجد برامج التعليم غير النظامى قصيرة نسبيًّا تظهر آثارها مباشرة على الفرد المتعلم وعلى المجتمع فى الوقت نفسه، على عكس التعليم النظامى الذى لا تظهر آثاره إلا على المدى البعيد.

وقد عملت البلاد العربية على توفير التعليم غير النظامى والتوسع فى برامجه ومؤسساته ، ولكن ثمة بعض المشكلات تواجه هذا النوع من التعليم تتصل بتحديد فلسفته وأهدافه والجهات المشرفة عليه، ومشكلات أخرى ترتبط بمدى توافر التجهيزات والقوة العاملة المدربة لتنفيذه، ومعظم الجهود المبذولة فى هذا المجال يغلب عليها الصدفة والعفويَّة.

وبصفة عامة يمكن القول بأن الأسرة التى لم يستكمل بعض أفرادها تعليمهم أو يريدون تحقيق تكيُّف أفضل مع المجتمع، أو تنمية مهاراتهم وقدراتهم المهنية فى العمل، يمكن لهم أن يستفيدوا من برامج التعليم غير النظامى الموجودة فى المجتمع لتحقيق ذلك.

د. نعيمة حسن جابر

أهم المراجع :

1- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، علم تعليم الكبار ، الجزء الأول ، 1976م.

2- شكرى عباس حلمى ومحمد جمال الدين قوير، تعليم الكبار دراسة لبعض قضايا التعليم غير النظامى فى إطار مفهوم التعليم المستمر ، القاهرة، مكتبة وهبة، 1982م.

التعليم الأجنبي

يقصد به المدارس التابعة لدولة أجنبية ما أو هيئة أو منظمة دولية تعمل في مجال التعليم بمرحلة تعليمية حسب نظام خاص عادة ما يكون تابعًا لهذه الدولة الأجنبية ونظمها التعليمية أو نظام خاص تقرره الهيئة أو المنظمة المنشئة لها في الدولة التي تعمل فيها.

والتعليم الأجنبي له دور مهم في تاريخ التعليم في المنطقة العربية منذ بدايته في القرن السابع عشر الميلادي؛ حيث بدأ هذا النوع من التعليم لأغراض دينية تهدف للتأثير المذهبي على الطلاب وتحويلهم من مذهب إلى آخر، وربما تغيير العقيدة.

وقد بدأت بعض جهود الآباء الفرنسسكان في هذا المجال إلى القرن الثالث عشر، أما جهود البروتستانت فترجع إلى القرن التاسع عشر.

وعلى الرغم من عزوف المسلمين عن إلحاق أبنائهم بهذه المدارس، فإن الكثيرين من أصحاب الديانات الأخرى ألحقوا أبناءهم بها نتيجة لما كانت تقدمه من مميزات تعليمية أهمها المجانية الكاملة، بجانب تقديم خدمات تعليمية متميزة تشمل الرعاية الصحية والثقافية والمهنية الكاملة التي قد تتعدى التلميذ الملتحق بالمدرسة إلى أسرته ذاتها.

وقد نجحت هذه المدارس في إلحاق الكثير من أبناء هذه الطبقات (الفقيرة) وخاصة في المناطق البعيدة عن الاندماج الاجتماعي سواء لظروف جغرافية أو ثقافية أو اقتصادية، كما أنها ربطت نشاطها إلى حد كبير بالدول الراعية لها سواء من الناحية الثقافية أو السياسية، الأمر الذي جعل هذا النوع من التعليم يمثل في مراحل عديدة خطرًا على الهوية الثقافية للأمة.

وقد عرفت هذا النوع من التعليم أقطار عربية عديدة وخاصة مصر والشام (سوريا ولبنان وفلسطين)، فقد كانت أول جماعة تعمل في هذا المجال بالمنطقة هم الرهبان والفرنسسكان الذين وصلوا إلى مصر في القرن 13م، وانتشروا في الوجه القبلي واستقروا بالإسكندرية سنة 1571م، ثم القاهرة سنة 1698م، وكانت رياستهم في مدينة القدس بفلسطين، واستمرت جهودهم حتى بداية القرن 18م، لكن نجاحهم كان محدودًا لاختلافهم مع أقباط مصر.

وكان للفرنسسكان نشاط تعليمي ملحوظ في لبنان خلال الفترة نفسها بل إنهم نجحوا في إرسال عدد كبير من اللبنانيين للدراسة في روما.

وتعد الحملة الفرنسية على مصر والشام سنة 1798م بداية لمرحلة جديدة لهذا النوع من التعليم الأجنبي؛ حيث زاد معها النشاط التعليمي الفرنسي في مصر، كما أن مشروع "محمد علي" لتحديث المجتمع المصري جعله ومن تبعه من خلفائه أكثر استعدادًا لقبول نشاط الكثير من الجماعات الدينية والإرساليات التي تعمل في مجال التعليم من دول عديدة وهيئات دينية دولية منها:

المدارس الكاثوليكية: التي كانت تتبع البابوية في روما وكان يتبعها عدد من المدارس في مصر وتربط بين التعليم والدين بشكل واضح، وتتبعها هيئات أهمها: الفرنسسكان ، الجزويت، الفرير، الراعي الصالح، القلب المقدس.

وتنوعت المدارس الكاثوليكية وتعددت بمصر وغيرها من بلاد المشرق العربي بتعدد وتنوع الإرساليات الوافدة والتي كانت تُبقي

الكنائس وتلحق بها المدارس.

المدارس البروتستانتية: نشطت أيضًا المدارس الخاصة بالإرساليات البروتستانتية، وكانت إما إنجليزية وإما أمريكية، وقد بدأت في مصر منذ سنة 1815م أى قبل الاحتلال الإنجليزى لمصر بوقت طويل، أما الإرساليات الأمريكية فقد بدأت عملها فى مصر سنة 1855م بافتتاح مدرستين بالقاهرة إحداهما للبنين والأخرى للبنات سنة 1860م، ثم تبعتهما مدارس فى مختلف الأقاليم.

ويلاحظ على هذه الأنشطة التعليمية أنها كانت ذات صبغة دينية واضحة، بل إنها ارتبطت فى الكثير من الأحيان بالنشاط التبشيرى والاستعمارى، وأنها عملت داخل المناطق الفقيرة ،ولذلك طبقت نظام المجانية، الأمر الذى مكّنها من الوصول إلى مناطق العمق السكانى التى لم يستطع التعليم الوطنى الوصول إليها فى بعض الأحيان.

وإذا كان الهدف من هذه الإرساليات التعليمية هو المحافظة على عادات وثقافات ولغات الجاليات الأجنبية فى البلاد العربية، فإن الذى لا يخفى على أحد - والثابت من دراسات عديدة - أن التأثير الحضارى والدينى والسياسى والثقافى فى شعوب البلاد التى كانت تعمل بها كان هدفًا رئيسيًّا لعملها، وأنها حاولت قدر المستطاع نشر مذهب دينى توليه اهتمامها ، أو ربط الملتحقين بها ثقافيًّا بالدولة الأم التى تتبعها، خاصة أن تلك المدارس كانت تتبع- تعليميًّا- نظام التعليم فى بلد المنشأ ولذلك تعددت مصادر التعليم الأجنبى بتعدد هذه الدول، وعرف من التعليم الأجنبى: اليونانى والتعليم الألمانى، والتعليم الإنجليزى والتعليم الفرنسى والتعليم الإيطالى وغيره.

ونتيجة لتحول التعليم فى أوربا من الصبغة الدينية إلى الصبغة العلمانية منذ بداية القرن التاسع عشر، بدأت الصبغة الدينية للتعليم الأجنبى فى المشرق العربى تقل وتتحول إلى الصبغة العلمانية، مما زاد من إقبال بعض الجنسيات عليه.

وقد أثر ذلك فى نشر عدد من الثقافات الأجنبية فى البيئة العربية، وربْطِ عددٍ من المثقفين العرب بدرجة ما بالثقافة الغربية، مما كان له دوره فى ظهور ما يعرف باسم "الاغتراب الثقافى" على المدى الطويل، بمعنى افتقاد القدرة على التكيف مع الثقافة العربية الإسلامية لدى تلك الفئة التى ارتبطت ارتباطًا شديدًا بالثقافة الغربية معتبرة إياها الثقافة النموذج .

لكن عددًا من الدول العربية استطاع أن يبسط سلطته على ما انتشر بها من مدارس أجنبية بحيث تلتزم هذه المدارس بتدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، فضلاً عن المراقبة والتوجيه والالتزام بالسياسة العامة للبلد العربى.

وبهذه الوسيلة أصبح من الممكن الاستفادة من فوائد التعليم الأجنبى ومميزاته،وتلافى آثاره السلبية.

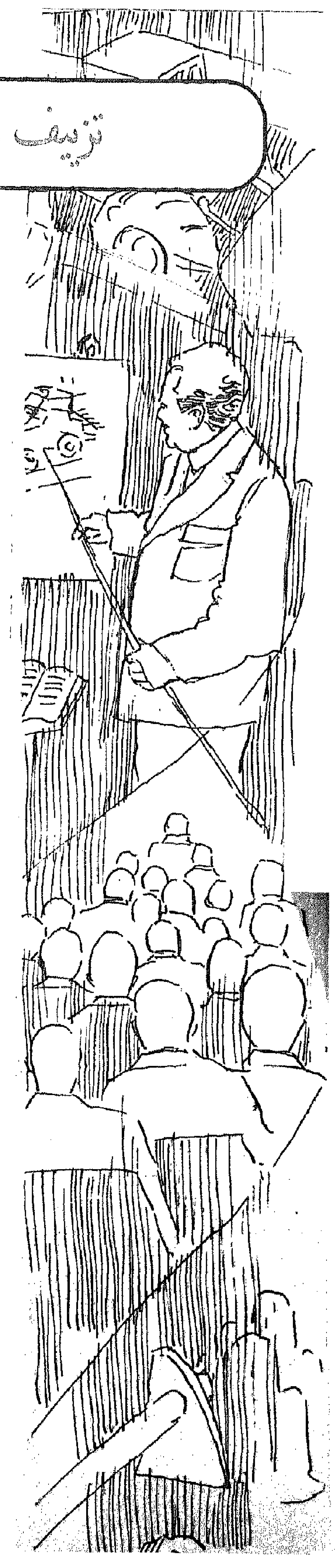
د. عبد اللطيف محمد

أهم المراجع :

1- جرجس سلامة: تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، القاهرة، 1962م.

2- رودرك ماثيوز ومتى عقراوى: التربية فى الشرق الأوسط، ترجمة أمير بقطر، بيروت، مجلس التعليم الأمريكى بواشنطن، د.ت.

3- سعيد إسماعيل على: قضايا التعليم فى عهد الاحتلال، عالم الكتب، القاهرة، 1974م.



تريف التعليم

يقصد بتريف التعليم ربط التعليم في المناطق الريفية باحتياجات هذه المناطق الزراعية، وتلبية متطلبات سكانها من تخريج أفراد قادرين على استخدام أيديهم ومسايرة التقدم الزراعي بأساليبه وأدواته الحديثة، ومن ثم القدرة على المشاركة في تنمية مجتمعاتهم الريفية.

ويستند الفكر التربوي بهذا النوع من التعليم إلى مبدأ تكييفه مع البيئة وربطه بالعمل، بحيث توجَّه فلسفة هذا التعليم ومحتواه نحو خدمة البيئة في الريف، والأنشطة الرئيسية التي تسود فيه وأن تكتسب كل الفئات المستهدفة من هذا التعليم – سواء من الصغار أو الكبار– خبرات ومهارات خاصة بالأعمال الزراعية والحرفية، وأن يكتسبوا اتجاهات إيجابية نحو تعمير الريف والإقامة فيه.

وقد تطلب ذلك تغيير ما كان سائدًا في المدارس الريفية من قبل، من مجرد حقن المناهج الدراسية بعناصر قليلة من التدريب الزراعي، أو أن يدرس التلميذ في منهج العلوم بعض أنواع المنتجات الزراعية والحيوانية، أو أن يتعامل في منهج الرياضيات مع بعض المسائل التي ترتبط بالزراعة، إلى استحداث تغيير جذري، يشمل كل الإجراءات التعليمية التي من شأنها تكييف الأنظمة التعليمية لحاجات السكان في الريف ومتطلبات تنميته.

وقد ظهر هذا الاتجاه الحديث بشأن تريف التعليم في العديد من الدول النامية في النصف الأول من القرن العشرين، بعد أن تأكدت العلاقة السلبية بين خريجي نظام التعليم والقطاع الزراعي، وهو القطاع الأساسي في اقتصاديات هذه الدول ذات الحجم السكاني الكبير في الريف، حيث ثبت أن العائد الناجم عن قوة العمل المتعلمة في هذا القطاع محدود للغاية، حيث ظل السواد الأعظم ممن يعملون في الزراعة من الأميين أو من المتسربين من التعليم وممن اكتسبوا معارفهم ومهاراتهم الزراعية من خلال الممارسة الفعلية على أساس المحاولة والخطأ والتلمذة على يد الكبار.

وقد واصل هذا الاتجاه (أي: تريف التعليم) تطوره في النصف الثاني من القرن العشرين، ليظهر في السبعينيات تحت مفهوم التعليم الأساسي المطبق حالياً في نظم التعليم

بمعظم الدول النامية.

وتمثل تجربة مصر فى هذا المجال أحد النماذج الواضحة فى اتجاه ترييف التعليم وتطوره حديثًا تحت مفهوم التعليم الأساسى، منذ أن نادى إسماعيل القبانى مؤسس حركة التعليم الريفى فى مصر فى الأربعينيات بأن التربية فى الريف هى عملية تكامل مستمر بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية، وأن التعليم الريفى الحقيقى هو الذى يكون وثيق الصلة بحياة الريفيين ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم. قد تحقق ذلك حينما قامت رابطة التربية الحديثة بالقاهرة عام 1942م بإنشاء مدرسة المنايل الريفية لتجربة تطبيق مبدأ تكييف التعليم مع البيئة وربطه بالعمل؛ حيث كان التلاميذ يقضون نصف اليوم داخل الفصول والنصف الآخر فى حقل المدرسة والمصانع المختلفة، ففى ضوء نجاح التجربة أنشىء كثير من المدارس الأولية الريفية، والعديد من المعاهد فى المحافظات لإعداد معلمين متخصصين فى هذا النوع من التعليم.

كما قامت وزارة التربية والتعليم فى عام 1954م بإنشاء الوحدات المجمعة، حيث ضم كل تجمع سكانى (يبلغ 15 ألف نسمة) مدرسة ووحدة صحية ووحدة اجتماعية، وقد جمعت الوحدة بين الإعداد المهنى والإعداد الثقافى بهدف إعداد التلاميذ للحياة المنتجة فى الريف.

وأخيرًا حين قامت وزارة التربية والتعليم بتجربة نظام التعليم الأساسى فى العام الدراسى 1978/77م فى عدد من المدارس الابتدائية والإعدادية، ووضع البرنامج التنفيذى لتعميمه مع بداية العام الدراسى 1982/81م ليتم هذا التعميم فى الريف والمدن بجميع محافظات الجمهورية فى عام 1986م.

ومع أن هناك تجارب عديدة فى مجال ترييف التعليم، مثل تجربة مالاوى فى إفريقيا وتجربة بنجلاديش فى آسيا، إلا أن أهم هذه التجارب تلك التى تمت فى دول أمريكا اللاتينية، وفى مقدمتها تجربة "المكسيك" التى سعت للنهوض بالريف، عن طريق تأسيس ما يدعى بالإرساليات الثقافية التى تتكون من مجموعة من المتخصصين الذين يكونون غالبًا من المدرسين ذوى الخبرة والمعينين من قبل الحكومة الفيدرالية والمزودين بمسئوليات التحقق من الاحتياجات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية للقرى الريفية، على أن تقوم هذه الإرساليات بإعطاء دروس عملية للفلاحين فى وسائل الفلاحة والصناعات الريفية والتثقيف الصحى ومشروعات خدمة البيئة، ورفع المستوى الثقافى فى القرى عن طريق حملات محو الأمية، وحتى عام 1961م كانت تعمل فى المكسيك ثمانٍ من هذه الإرساليات الثقافية الريفية، مما أدى إلى ارتفاع مستوى معيشة القرى، كما أحدثت تأثيرها فى البرامج والمشروعات التى قامت بها المدارس الابتدائية الريفية؛ لتؤدى دورًا حيويًا فى تطوير المجتمع، ومن المكسيك انتشر مفهوم الإرساليات الثقافية إلى بقية دول أمريكا اللاتينية.

وكذلك تجربة بيرو فى مجال ترييف التعليم فيما يعرف باسم المدارس الريفية المركزية، التى تعد بمنزلة مراكز إشعاع فى الريف؛ حيث يركز التعليم فى هذه المدارس على الزراعة وفلاحة البساتين والتربية الصحية والتدريب المهنى والفنون والحرف المحلية وإدارة الحقول والعمل فى المتاجر، إلى جانب دراسة اللغة القومية والحساب والعلوم الاجتماعية. وتحت نظام هذه المدارس قُسِّمت البلاد إلى مناطق

جغرافية، كل منطقة يعين لها مركز، حيث توجد المدرسة الريفية المركزية التى يحدد لها عدد من المدارس الفرعية، غالبًا مايكون بين خمس عشرة و ثلاثين مدرسة تكون هذه المدرسة المركزية مسئولة عن إمدادها بالأثاث والتجهيزات وإخضاعها لإشرافها الفنى، بحيث تعد كل منطقة بمدارسها الكاملة إقليمًا اجتماعيًا ثقافيًا قائمًا بذاته.

بينما اتخذ مفهوم ترييف التعليم الذى طُبق فى كوبا صيغة أخرى تمثلت فى المدارس الموجهة نحو الريف حيث جرت محاولات لربط المدرسة الثانوية بالريف، وكانت بداية التجربة فى عام 1966م حين شارك عشرون ألف طالب من أبناء المدارس الثانوية الذين يسكنون المدن فى معسكرات للفلاحة مع معلميهم ومع عمال الزراعة، بحيث يقضى الطلاب خمسة وأربعين يومًا فى أوقات محددة من السنة فى الريف كجزء متكامل من برنامجهم التعليمى. وقد نتج عن نجاح هذا المشروع تعميمه على المدارس الثانوية، ليمتد اتجاه ترييف التعليم من مستوى المدارس الابتدائية إلى مستوى المدارس الثانوية.

وهكذا يمكن القول بأن نظام التعليم الأساسى المطبق حالياً فى معظم الدول النامية ومنها الدول العربية ما هو إلا امتداد طبيعى وتطبيق فعلى لفلسفة ترييف التعليم، وأهدافه كفكر تربوى حديث.

د. رضا أحمد إبراهيم

أهم المراجع :

1. جمهورية مصر العربية، نقابة المعلمين، اجتماع المجلس التنفيذى لاتحاد المعلمين العرب، الندوة التربوية 10 – 15 من ديسمبر 1994م، رؤية تحليلية لبعض استراتيجيات التعليم فى الوطن العربى ص 36 – 39

2. رضا أحمد إبراهيم، التعليم الأساسى وتطبيقاته فى دول العالم المعاصر، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1990م ص 154 – 155.

3. المنظمة العربية والثقافة والعلوم، التربية اللامدرسية ودورها فى مجالات التنمية الشاملة، القاهرة : 1979م.

4. Unesco, Integrated Rular Development and the Role of Educition, Report of Bangladesh, Field Operational Seminar Held in Bangladesh 4-18 March 1979, Paris 1980 P.16

تعليم الأقليات

"الأقلية" Minority : جماعة فرعية تعيش فى نطاق جماعة كبيرة، وترتبط فيما بينها بصفات خاصة سلالية أو ثقافية أو دينية أو لغوية.

ويقصد بالأقليات من الناحية السياسية: فئات رعايا دولة تنتمى من حيث الجنس أو اللغة أو الدين إلى غير ما تنتمى إليه أغلبية رعايا هذه الدولة.

وتتعرض الأقليات أحيانًا للغبن، بسبب تعرضها للتمييز من جانب الأغلبية؛ لذا تنحصر مطالبها فى مباشرة شعائر عقيدتها، واستعمال لغتها، وفتح مدارس خاصة لأبنائها، والمساواة مع الأغلبية فى الحقوق المدنية والسياسية.

ويعنى "التمييز" استثناءً أو إيثارًا- يقوم على أى عامل من العوامل المختلفة كالعنصر أو اللون أو الجنس، أو اللغة، أو الدين، أو الرأى السياسى، أو غيره من الآراء، أو الأصل القومى، أو الاجتماعى، أو الحالة الاقتصادية، أو المولد، ويكون من أهداف ذلك التمييز أو من نتائجه إلغاء المساواة فى المعاملة فى جميع شئون الحياة، ومن أهمها شئون التعليم، أو الانتقاص منها وبخاصة فى النواحى الآتية:

- حرمان أى شخص أو جماعة من الالتحاق بالتعليم فى أية مرحلة من مراحله أو أى نوع من أنواعه.

- وقصر التعليم بالنسبة إلى شخص أو جماعة على التعليم ذى المستوى المنخفض.

- وإنشاء أو تدعيم أى نظم أو معاهد تربوية منفصلة قائمة بذاتها على أشخاص بعينهم.

- وخضوع شخص أو جماعة لظروف تعليمية تتنافى مع كرامة الإنسان.

وتحقيقًا لمبدأ المساواة فى الحقوق انعقد المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة بباريس فى المدة من (14) من نوفمبر إلى (15) من ديسمبر سنة (1960م) فى دورته الحادية عشرة ذاكرًا أن الإعلان العالمى لحقوق الإنسان يقرر مبدأ عدم التمييز، وينادى بأحقية كل شخص فى التعليم، وتقديرًا منه بأن التمييز فى التعليم هو انتهاك للحقوق التى نص عليها هذا الإعلان، قرَّر المؤتمر أن على المنظمة -وهى تحترم التنوع القائم فى النظم التعليمية القومية- أن تُحَرِّم التمييز بصوره كافة، وأن تعمل على إنماء مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة فى المعاملة للجميع فى التعليم.

وقد نصت المادة الخامسة فقرة (جـ) من اتفاقية مكافحة التمييز على

ما يأتي:

– الاعتراف بحق الأقليات القومية في مزاولة نشاطها التعليمي، بما في ذلك إنشاء المدارس، واستخدام لغاتها الخاصة أو التدريب عليها، وفقًا للسياسة التعليمية لكل دولة، على ألا يمارس هذا الحق بشكل يمنع أعضاء تلك الأقليات من تفهم ثقافة المجتمع ولغته السائدة، ومن الإسهام في نواحي نشاطه أو الانتقاص من السيادة القومية، وألا يكون مستوى التعليم أدنى من المستوى العام الذي وضعته أو وافقت عليه السلطات المعنية، وأن يكون الالتحاق بتلك المدارس اختياريًا.

* ثم توالت المؤتمرات واللقاءات والتصريحات التي تؤكد حقوق الأقليات، من ذلك:

– تصريحات اليونسكو التي كانت لها أهمية بشأن الاعتراف بحقوق الأقليات، من ذلك: التصريح بشأن التعصب العنصري (1978م) الذي نص على أن الأفراد والجماعات لهم الحق في أن يكونوا مختلفين، وأن يعتبروا أنفسهم ويعتبرهم غيرهم كذلك، وأكد الإعلان عن مبادئ التعاون الثقافي الدولي على أن لكل ثقافة قيمة وكرامة ينبغي مراعاتها واحترامها وحمايتها، ولكل شعب الحق وعليه الواجب في تنمية ثقافته.

– المؤتمر الخاص بالأمن والتعاون في أوربا قام بتعزيز قضية الأقليات، فصدر قرار مؤتمر "هلسنكي" في عام (1975م)، وصرح بأن "على الدول المشتركة التي يوجد في إقليمها أقليات أن تحترم حق الأفراد الذين ينتمون إلى هذه الأقليات في المساواة أمام القانون، وتعطيهم الإمكانية التامة للتمتع فعلا بحقوق الإنسان والحريات الأساسية".

– وقرر اللقاء المتواصل لمؤتمر الأمن والتعاون في أوربا الذي انعقد في "هلسنكي" سنة (1992م) أن ينشئ مفوضية عليا للأقليات القومية، لا تختص بإصدار أحكام، وإنما تصدر تحذيرات وإجراءات وقائية كلما أمكن ذلك.

– وأقرت الجمعية العمومية للأمم المتحدة في (18 من ديسمبر 1992م) إعلانًا بحقوق الأفراد الذين ينتمون إلى أقليات قومية أو عرقية أو دينية أو لغوية، يصرح بأن على كل دولة أن تحمي وجود هوية الأقليات التي تعيش على إقليمها. وعدّد الإعلان حقوق أعضاء الأقليات، منها: حق تمتع الأقلية بثقافتها الخاصة، والمشاركة الكاملة في الحياة الثقافية والدينية والاجتماعية والاقتصادية والعامة.

وفي الوطن العربي بُذلت كثير من الجهود في مجال تعليم الأقليات، ففي "العراق" أنشئت المدارس الخاصة؛ لتعليم أبناء الأكراد بلغتهم الخاصة، وأُعطيت لهم الفرصة للحفاظ على عاداتهم وتقاليدهم وثقافتهم الخاصة، وقامت حكومات بلاد المغرب العربي بإنشاء المدارس الخاصة لتعليم أبناء البربر، ومساعدتهم على الاحتفاظ بهويتهم الثقافية في إطار المجتمعات المحلية.

وبعد قيام ثورة (1952م) في "مصر" قامت الحكومات المتعاقبة بالاهتمام بأبناء النوبة، وبذلت كثيرًا من الجهود في سبيل دمجهم بالمجتمع اجتماعيًّا وثقافيًّا واقتصاديًّا، مع توفير قدر من التعليم لأبنائهم، وتمكينهم من استخدام لغتهم الخاصة بهم، والاحتفاظ بعاداتهم وتقاليدهم وهويتهم الثقافية.

د. علي سالم النباهين

أهم المراجع :

1- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، الطبعة الثانية، مكتبة لبنان، بيروت، 1993م.

2- بيير جيوفني، نحو تكافؤ الفرص في التربية، سلسلة الألف كتاب (490)، ترجمة محمد إبراهيم زكي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1963م.

3- جانوز سيموينيدس، حمايات دولية، رسالة اليونسكو، مركز مطبوعات اليونسكو القاهرة، يونيو 1993م.

4- The Encyclopaedia of Social Sciences, The Mac Millan Company, New York, 1957.

المنهج الأقليات

عندما نقرأ قول الحق - سبحانه وتعالى: **﴿يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبًا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير﴾** (الحجرات: 13)

نفهم أن البشرية كلها ذات أصل واحد لجميع الأجناس والألوان، ولجميع اللغات واللهجات كلهم لآدم وحواء، وآدم قد خلقه الله وسَوَّاه ونفخ فيه من روحه. فماذا يعنى هذا بالنسبة لمناهج التربية ؟.

إن المنهج التربوى الصحيح هو الذى لايفرق بين أبيض وأسود، ولابين شمالى وجنوبى، أو شرقى وغربى؛ لأن الجميع يلتقون عند رابطة إنسانية واحدة **﴿يأيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيرًا ونساءً، واتقوا الله الذى تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيبًا﴾** (النساء:1).

فالمنهج التربوى الرشيد لايظلم حقوق الجماعات الصغيرة أو الأقليات لصالح الجماعة الكبرى، كما أنه لايعمل لحساب الأثرياء على حساب العمال والفقراء؛ لأن المنهج التربوى الصحيح لايرى قيم الطبقية ولاقيم التمايز إلا على أساس الإحسان فى العمل.

كما أنه لا يُعْلى من قيمة منهج أو نظرية من النظريات والمناهج البشرية كالرأسمالية أو الاشتراكية مثلا، إلا إذا كان متسقًا مع منهج الله، كما أنه لايُعلى من قيمة المادة -مهما كانت- على حساب الإنسان الذى كرَّمه خالقه على جميع خلقه، وسخّر له مافى السموات والأرض . فالقضية ليست قضية قلة أو كثرة، وإنما هى قضية الحق، فالحق ينبغى أن يعلو مهما كان معتنقوه قليلون أم كثيرون.

وتلك المناهج التى تركز على فكرة القومية، والمواطنة الضيقة التى تهتم بتربية المواطن الصالح فى إطار وطنه فقط، دون النظر إلى باقى أبناء الجنس البشرى، قد ضلَّت الطريق الصحيح؛ لأنها ينبغى أن توجه اهتمامها إلى تربية الإنسان الصالح الذى يقوم بحق الخلافة فى الأرض، ويستخرج مافيها من كنوز لخدمة البشرية جمعاء لا وطنه فقط.

والمناهج التى تركز على فكرة التفوق العقلى الإقليمى، واحتقار الأمم

الأخرى مناهج عنصرية؛ لأنها تزعم أن لكل جنس خصائص تميزه عن غيره، وأن أسباب القوة والعظمة تعود إلى الدول البيضاء المسيطرة على الحضارة، أما التخلف والضعف فيعودان إلى الدول الملونة ،وخاصة ذات اللون الأسود.

أما المناهج التربوية الرشيدة فقد كشفت زيف هذه النظريات وخداعها، فالجنس البشرى كله واحد، تشكّل من نفس واحدة، وهذا التغير فى اللون والجنس والعنصر والوطن لا أثر له فى قيمة الإنسان الذاتية ، التى ليس فيها سوى ميزان واحد للمفاضلة بين الناس وهو التقوى ﴿ **إن أكرمكم عند الله أتقاكم**﴾ (الحجرات: 3)، وقد وضح الرسول ﷺ ذلك بقوله : "إن الله أذهب عنكم نخوة الجاهلية ، وتفاخرها بالآباء، كلكم لآدم ، وآدم من تراب " فنظام الأخوة هو البديل الصحيح لنظام القبيلة والإقليمية الضيقة.

والأقليات فى بلاد المسلمين مثل إخواننا المسيحيين، يتم التعامل معهم على أساس من وحدة الوطن والحضارة، فقد قال أحد علماء الدين المسيحى فى مصر " أنا مسيحى عقيدة، مسلم حضارة " فقد انصهرت أخلاقه وقيمه وطباعه فى حضارة مصر الإسلامية فأصبح مصريًا ذا حضارة إسلامية، مع احتفاظه بعقيدته النصرانية

فالناس متساوون فى دفع الضرائب والرسوم المفروضة على الجميع وكذلك فى ضريبة الدم، والخدمة العسكرية ، والدفاع عن الوطن الواحد

وتتجلى المساواة فى التعامل مع الأقليات فى المساواة أمام القانون مع الأغلبية فى جميع المجالات؛ لأنه ليس هناك ما يدعو إلى التفرقة بين أبناء الشعب الواحد ، وقد أُثر عن أمير المؤمنين – على بن أبى طالب – كرَّم الله وجهه – عبارة موجزة فصَّل فيها هذا الأمر بقوله: " لهم مالنا وعليهم ماعلينا " بل إن الأقليات تتميز بأن أموالهم المحرمة فى الشريعة الإسلامية كثمن الخمر، أو الخنازير تعامل بالنسبة إليهم كأنها أموال صحيحة يضمنها متلفها ولو كان مسلمًا، ويردها مغتصبها، أو آخذها كذلك ، يقول – ﷺ " **ثلاث المسلم والكافر فيهن سواء، من عاهدته فوفِّ بعهده ، مسلمًا كان أو كافرًا ، ومن ائتمنك على أمانة فأدِّها مسلمًا كان أو كافرًا...**" ويقول تعالى: ﴿**لاينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم فى الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم ، إن الله يحب المقسطين إنما ينهاكم الله عن الذين قاتلوكم فى الدين وأخرجوكم من دياركم، وظاهروا على إخراجكم أن تولوهم ومن يتولهم فأولئك هم الظالمون**﴾ (الممتحنة :8،9)

إن الإنسان قد اكتسب حصانة ترتفع به فوق الأجناس والألوان، وهى حصانة وحماية مترتبة على حقيقة أنه إنسان خلقه الله على صورة آدم ، ونفخ فيه من روحه فهو فى حماية خالقه، ولايزال كذلك حتى يهتك هو حرمة نفسه، وينزع بيده هذا الستر المضروب عليه.

وفى ظل هذا التكريم نرى الرسول الكريم – ﷺ– يقوم من مجلسه تحية واحترامًا لجثمان ميت مر أمامه وسط جنازة سائرة ، فقام من كان قاعدًا معه ثم قيل له فيما يشبه التنبيه ولفت النظر : إنها جنازة يهودى؟ عندئذ جاء الرد واضحًا وحاسمًا: أليست نفسًا ؟ أليس إنسانًا من خلق الله وصنعته؟ فأفراد هذا الإنسان بأغلبيتهم وأقلياتهم موحدون فى أصلهم، " أنتم بنو آدم، وآدم من تراب " (مسلم وأبو داود).

وكل الناس خُلقوا ليتعارفوا، ويتآلفوا لا ليتناحروا ويتدابروا، وبذلك

يزيل الإسلام كل أسباب النزاع والعنصرية والجنسية ، بتقرير وحدة الإنسانية فى طبيعتها، وفى نشأتها، وبتقرير الغاية من تفرق الأجناس والقبائل ، والنص على أنها للتعارف والتقارب ، لا للتفاخر والتدابر.

وكذلك ينبغى أن يركز المنهج التربوى الجيد على طريقة تعامل لتلاميذ ، وتقاربهم مع الأقليات مسلمة فى الدول والبلاد غير إسلامية من خلال بيان مايلى:

- الاهتمام بأمر المسلمين ومعرفة أخبارهم وأحوالهم ، فى بقاع العالم المختلفة ، فى فرنسا أو أمريكا أو الهند، واليابان.. ، والتواصل معهم ، وتقديم العون المادى والمعنوى لهم.

- إتاحة الفرصة للأقليات المسلمة لتتمى تعليمها فى بلاد المسلمين، أو إرسال المعلمين المسلمين لتعليمهم اللغة والدين بشكل صحيح.

- اهتمام الإعلام، واستغلال ثورة الاتصالات والتقنية الحديثة، والأقمار الصناعية فى وصل تلك الأقليات بالأغلبية المسلمة.

- مناصرة قضايا المسلمين فى المحافل الدولية ، وعقد الندوات والمؤتمرات التى تؤيدهم وتناصر قضاياهم.

- دراسة الخصوصيات الثقافية ، ووصلها بتراث الإسلام فى بلاد الأغلبية المسلمة وإقامة جسور مشتركة للتعاون والتقارب معهم.

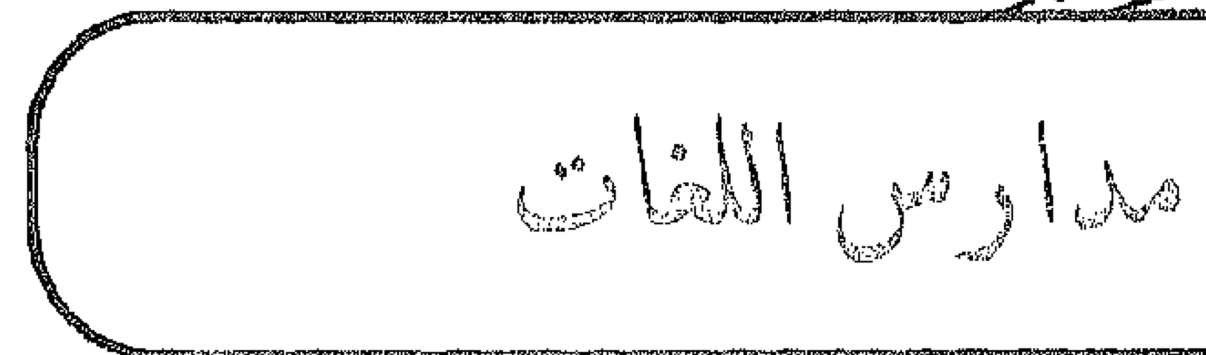
د. صابر عبد المنعم محمد

أهم المراجع :

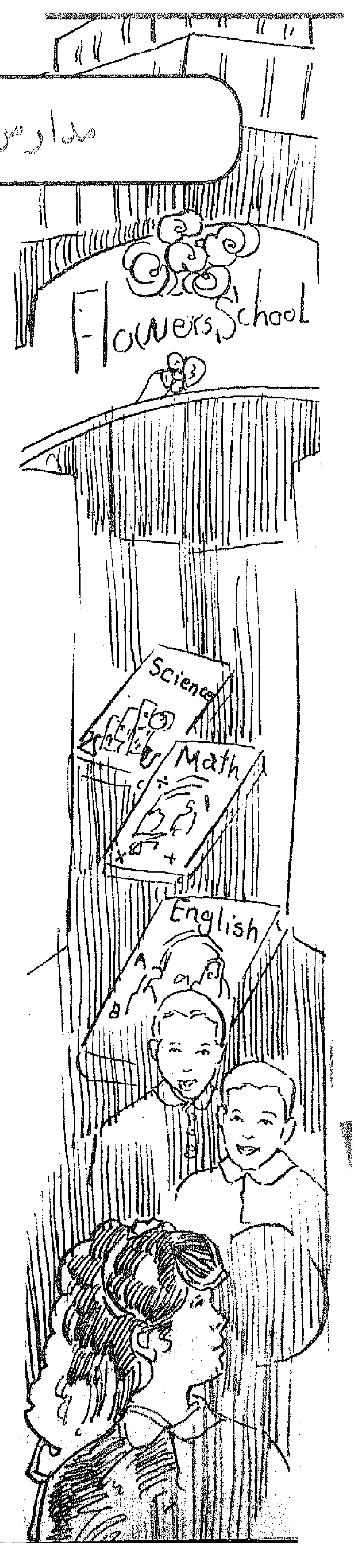
1- سيد قطب : السلام العالمى والإسلام - ط6 - دار الشروق - القاهرة 1982.

2- أنور الجندى : موسوعة المرجع ومقدمات العلوم والمناهج - المجلد التاسع - المنهج العربى أخطاؤه والشبهات المثارة حول الإسلام - دار الأنصار - القاهرة ، 1987.





مدارس اللغات



يمكن تعريف مدارس اللغات بأنها: مدارس خاصة تخضع لإشراف الدولة، وتقدم تعليمًا بلغة أجنبية على مستوى المراحل الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية. وتلتزم هذه المدارس بتدريس اللغة العربية والدين والمقررات القومية التى تُدرَّس فى المدارس الحكومية العادية، وهى بذلك تختلف عن المدارس الأجنبية والتى تقدم تعليمًا مشابهًا للتعليم فى الدولة التى تتبعها، وتُخصَّص فى الغالب لأبناء الجاليات الأجنبية.

وتُعَدُّ اللغة الإنجليزية من أكثر اللغات التى تتبناها مدارس اللغات فى المنطقة العربية، تليها اللغة الفرنسية ثم الألمانية، وفى بعض الأحيان اللغة الإيطالية، ويرتبط ذلك بمدى انتشار اللغة الأجنبية واستخدامها فى المجتمع وعلى المستوى العالمى.

ومن الملاحظ أن مدارس اللغات قد انتشرت انتشارًا واسعًا فى البلاد العربية وازداد الإقبال عليها بين أبناء الفئات القادرة، بحيث أصبحت كيانًا لا يُستهان به فى جسم التعليم العربى، ومنافسًا خطيرًا للتعليم الحكومى.

واختلفت الآراء حول أهمية هذا الكيان وتباينت وجهات النظر حول آثاره السلبية والإيجابية، وينقسم التربويون بين مؤيدين ومعارضين لوجود هذا النوع من التعليم ونموه واستمراره.

وترجع الزيادة المطردة فى مدارس اللغات وأعداد التلاميذ الملتحقين بها -والتى وصلت فى بعض البلدان العربية إلى (15٪) من مجموع التلاميذ المقيدين فى المدارس - إلى رغبة أولياء الأمور فى حصول أبنائهم على فرصة تعليمية جيدة ،لا تتوافر فى مدارس التعليم الحكومى فى أغلب البلدان العربية، كذلك فإن الآباء يريدون لأبنائهم التمكن من الدراسة بلغة أجنبية لتفتح أمامهم فرصًا أفضل فى الحصول على الوظائف والمكانة الاجتماعية المتميزة فى المستقبل.

هذا بالإضافة إلى أن بعض أولياء الأمور لديهم الرغبة فى إلحاق أبناءهم بالفئة المتميزة، والتى عادة ما تلتحق بهذه المدارس، وفى بعض الأحيان يرجع إلحاق أولياء الأمور أبنائهم مدارس اللغات إلى معيشتهم -بعض الوقت- فى دولة أجنبية، أو الزواج من أجنبية، وغير ذلك من الظروف الخاصة.

أما بالنسبة لأصحاب المدارس، فهى تمثل فرصة لاستثمار أموالهم فى مجال يحقق عائدًا لا بأس به، ويشعرون فى الوقت نفسه أنهم يقدمون خدمة متميزة لأبناء أوطانهم، وخاصة أنه لا يُسمَح فى بعض الدول بإنشاء مدارس لغات إلا لأفراد مارسوا التدريس أو كانت لهم صلة بالتعليم والعمل به.

وتذهب الآراء المؤيدة لمدارس اللغات إلى أنها تقدم خدمة تعليمية متميزة، لا تستطيع المدارس الحكومية العادية تقديمها، كما أنها مدارس تساهم فى حل بعض المشكلات التعليمية، مثل: نقص نسب الاستيعاب، وقصور ميزانية التعليم؛ حيث تستوعب هذه المدارس عددًا من التلاميذ القادرين؛ لإتاحة الفرصة لغير القادرين للالتحاق بالمدارس العادية، علاوة على أن دراسة اللغات الأجنبية والتمكن منها أصبح ضرورة فى المجتمعات المعاصرة؛ للانفتاح على العالم والاتصال به، وفهم ثقافته، والتواصل معه، والاستفادة بمنتجات العلم والتكنولوجيا الحديثة.

وفى المقابل نجد الآراء المعارضة لوجود هذه المدارس ترى أنها تؤثر على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، حيث تؤدى إلى تمييز فئة معينة داخل المجتمع، وتعدُّهم ليصبحوا صفوة المستقبل وتضمن لهم التفوق على أبناء العامة، والوصول إلى مراكز القوة فى المجتمع. كذلك يرون أن هذه المدارس ترتبط بنمط ثقافى غربى يؤثر على الهوية الثقافية ويضعف الانتماء العربى ويحقق مصالح الغرب.

وتخفيفًا من الآثار السلبية لمدارس اللغات لجأت بعض الدول العربية إلى إنشاء مدارس لغات حكومية تديرها وزارات التربية والتعليم، كذلك عملت بعض الدول على إدخال تدريس اللغات الأجنبية فى المدارس الابتدائية، حتى تتحقق الفائدة من دراسة اللغة الأجنبية مع المحافظة على اللغة العربية والهوية الثقافية، ومواجهة الكثير من المشكلات التى ترتبط بمدارس اللغات الخاصة.

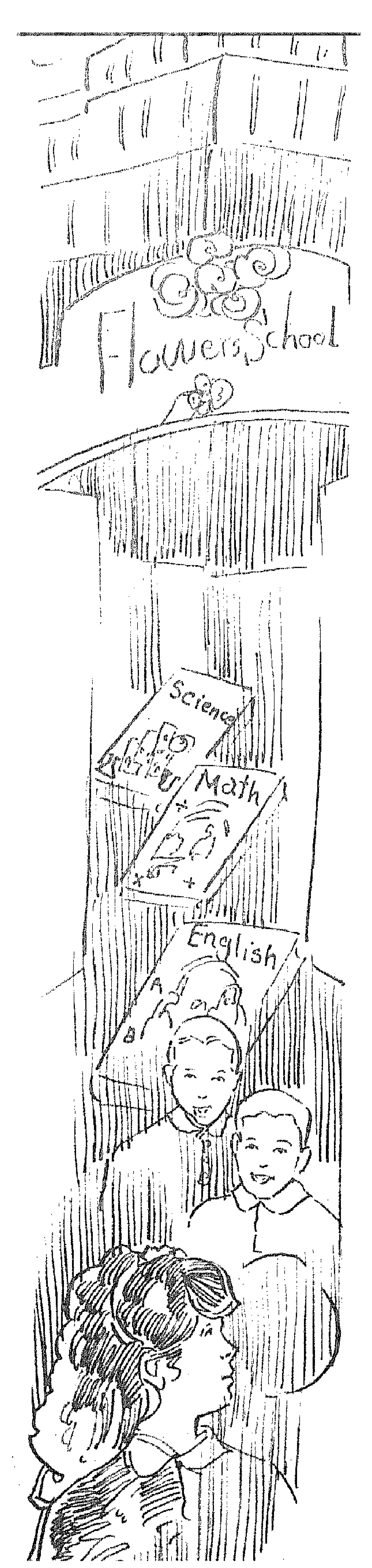
د. فكرى شحاتة أحمد

أهم المراجع :

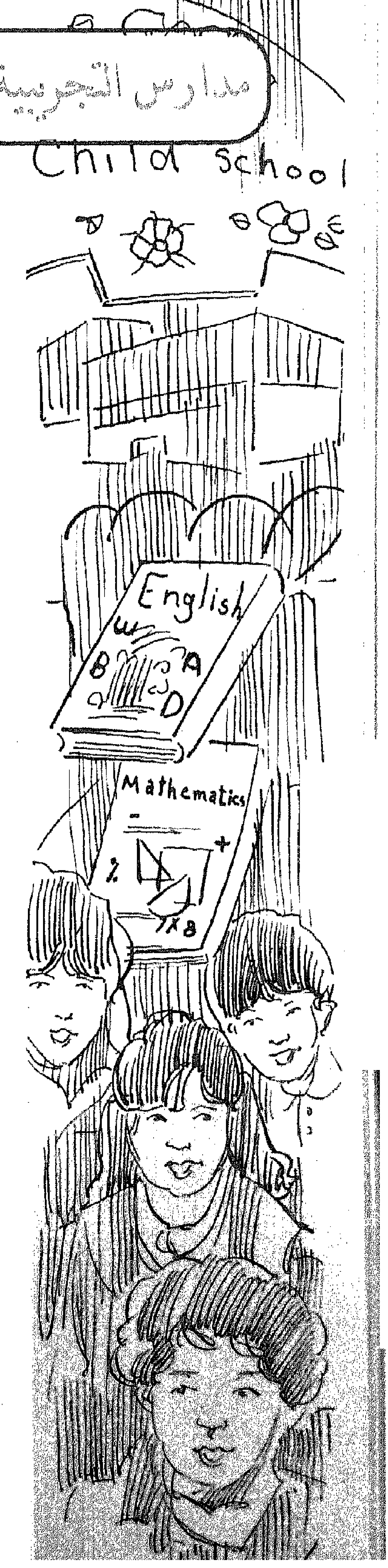
1- أحمد كمال عاشور، دور مدارس اللغات فى مصر - نظرة تحليلية، فى: مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر - المنعقد فى الفترة من 11 - 13 إبريل 1987م القاهرة رابطة التربية الحديثة. الجزء الثانى.

2- حسان محمد حسان، التعليم باللغات الأجنبية فى المدارس الرسمية العربية، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، 1979م.

3- فكرى شحاتة أحمد، تربية الصفوة وبناء القوة فى المجتمع المصرى المعاصر، فى مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، يناير 1988م.



مدارس التجريبية الرسمية للغات



نتيجة لما ساد المجتمع من تغيرات اقتصادية واجتماعية عُرفت بسياسة الانفتاح الاقتصادى وزيادة معدلات الهجرة الخارجية المؤقتة للعمل، زادت الحاجة إلى استخدام اللغات الأجنبية فى سوق العمل وبدأت الكثير من الوظائف تشترط للتعيين بها إتقان لغة أجنبية وإجادة استخدامها فى التخصص المهنى الذى تقوم به.

وقد انعكس هذا فى شكل زيادة الطلب الاجتماعى من جانب أولياء الأمور لتعليم أبنائهم منذ الصغر لغة أجنبية بجانب التعليم المعتاد باللغة القومية.

وقد انفردت بهذه الميزة مدة من الزمن المدارس الخاصة التى ألحقت باسمها صفة تدريس اللغات مما جعلها منافسًا قويًّا للمدارس الحكومية الرسمية، ومَثَّل هذا الأمر نوعًا من التفاوت الاجتماعى الواضح بين الأفراد وإخلالاً بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ حيث كان الأمر يتوقف على المقدرة الاقتصادية لولى الأمر وتلبيته للمصروفات المدرسية المرتفعة بهذه المدارس الخاصة للغات، أى أن الحصول على هذه الميزة التعليمية أصبح رهنًا بالنواحى المادية بحيث يصبح التعليم سلعة يحصل عليها من يقدر على دفع ثمنها.

لذلك قررت وزارة التعليم فى مصر سنة 1978م دخول هذا المعترك بإنشاء فصول حضانة لتعليم اللغات إلى جانب تعلم المهارات الأساسية الأخرى، ويُسمح للأطفال الملتحقين بهذه المدارس باستكمال تعليمهم فيما بعد داخل المدارس التابعة للوزارة وعلى النهج نفسه، أى تعليم لغة أجنبية مع تدريس المقررات الدراسية بالمدارس الحكومية العادية.

وعرفت هذه المدارس بمدارس اللغات التجريبية الرسمية.

وقد بدأت بخمس مدارس فقط فى القاهرة وواحدة فى الجيزة وأخرى بالزقازيق ثم تزايدت بسرعة كبيرة نتيجة لتزايد الطلب الاجتماعى عليها.

وقد حددت القرارات الوزارية أهداف هذه المدارس على أنها تهدف إلى التوسع فى تدريس لغة أجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة، كما تهدف إلى توفير خدمات تعليمية إضافية للتلاميذ فى مجالات الأنشطة المختلفة، لذلك فرضت هذه المدارس رسومًا دراسية إضافية مقابل هذه

الخدمات ،لكنها بقيت فى مجملها أقل بكثير من مصروفات المدارس الخاصة للغات.

ونظرًا للإقبال الشديد من المواطنين الراغبين على إلحاق أبنائهم بها أصبح من المعتاد ارتفاع سن القبول بهذه المدارس عن المدارس العادية مدة تزيد على عام واحد.

ويشمل نظام الدراسة بها سنتين للحضانة يلحق بعدها التلميذ بالحلقة الأولى ثم الثانية من التعليم الأساسى ثم المرحلة الثانوية، وبالنسبة إلى المناهج الدراسية، فإن هذه المدارس تطبق مناهج المدارس الرسمية المناظرة لها فى المواد كافة فيما عدا تدريس مادتى الرياضيات والعلوم باللغة الأجنبية التى يكون التلميذ قد بدأ تعليمه بها منذ مرحلة الحضانة.

وتستخدم هذه المدارس بجانب الكتب المقررة محليًا مجموعتين من الكتب الأجنبية:

الأولى: تعد ترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية فى مادتى الرياضيات والعلوم.

والثانية: كتب أجنبية (مستوى رفيع) للغة الأجنبية يتم اختيارها بمعرفة لجنة وزارية من بين كتب المدارس فى دول أخرى عادة ما تكون تلك اللغة فيها هى اللغة الأولى أو القومية.

وبالنسبة إلى الامتحانات فى مدارس اللغات فإنها تخضع للمدارس الرسمية الحكومية نفسها، فيما عدا شرط ضرورة نجاح التلميذ فى مادة اللغة الأجنبية وأداء الامتحان فى مادتى الرياضيات والعلوم باللغة الأجنبية التى تم التدريس له بها.

وقد واجهت هذه المدارس عدة مشكلات أساسية، منها: النقص الواضح فى توافر العدد المناسب من المعلمين المؤهلين تربويًا وأكاديميًا للتدريس باللغة الأجنبية فى مادتى العلوم والرياضيات، مما جعل بعض كليات التربية تنشئ بها أقسامًا مناظرة لإعداد معلم فى المادتين السابقتين باللغة الإنجليزية يشترط فى المتقدم لها أن يكون حاصلاً على الثانوية العامة من إحدى مدارس اللغات الرسمية أو الخاصة المعترف بها.

وهذا النوع من التعليم مازال يلقى المزيد من الإقبال الاجتماعى والتأييد الرسمى نتيجة لزيادة الحاجة إلى إتقان اللغات الأجنبية فى مجالات العمل المختلفة ، الأمر الذى جعلها فى حالة نمو متزايد سنة بعد أخرى، مما جعل البعض ينتقد هذا التمايز التعليمى ويطالب إما بتعميم تعليم اللغات الأجنبية فى التعليم الأساسى إمَّا بإلغائه؛ خوفًا من حدوث نوع من الازدواجية التعليمية التى كانت معروفة من قبل، لذلك قررت وزارة التعليم تدريس لغة أجنبية (الإنجليزية) بمدارس التعليم الأساسى الحكومية العادية من الصف الرابع الابتدائى لتخفيف حدة هذا النقد.

وعلى الرغم مما تواجهه هذه المدارس من مشكلات وانتقادات فإنها لاتزال تجذب الأنظار وتواصل انتشارها فى مختلف البيئات الاجتماعية بمستوياتها الاقتصادية المختلفة.

د. عبد اللطيف محمود

أهم المراجع :

1- سعيد إسماعيل على: محنة التعليم فى مصر ، كتاب الأهالى(4) القاهرة ، نوفمبر 1984م.

2- سعيد إسماعيل على: هموم التعليم المصرى، عالم الكتب، القاهرة، 1989م.



المدرسة الشاملة

المدرسة الشاملة صيغة تشيع في تنظيم المرحلة الثانوية ، وهي تعبير عن اتجاه حديث نسبيًّا يهدف إلى إعطاء مكانة متوازنة للتعليم الأكاديمي والتعليم العام من ناحية ، والتعليم التقني أو المهني من ناحية أخرى، وذلك انطلاقًا من مبدأ أن التعليم الأكاديمي يجب أن يُطَعَّمَ بجوانب عملية ومهارية ، وأن التعليم التقني - المهني يجب أن يطعم بجوانب ثقافية واجتماعية . وتحمل صيغة المدرسة الشاملة أهدافًا أخرى اجتماعية واقتصادية أخصها ما يتعلقبتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب، سواء في الالتحاق أو المضي في الدراسة، دون تمييز راجع إلى التفاوتات الاجتماعية والطبقية، فصيغة الشمول والتكامل من الوجهة العملية تعني انخراط الجميع في تعليم متكامل ، ولكنه يتيح في الوقت ذاته للطلاب التوجه إلى الشُّعَب والتخصصات التي تناسب ميولهم وقدراتهم ،و لذلك فإن المنطق التربوي السائد هنا يقر مبدأ الفروق الفردية، ويجعل معيار الميل والقدرة أساسًا في التشعيب والتخصص، ومن ثَمَّ يسهل تصنيف الطلاب وتقديم البرامج والمقررات المناسبة لهم.

ومن الوجهة الاقتصادية فالتعليم الشامل لن يفضي إلى طريق واحد فقط هو طريق الجامعة ، بل- نظرًا لتعدد المسارات في داخله، واحتوائه على جوانب مهنية ومهارية- يعد طريقًا مؤديًا إلى الحياة العملية، بحيث يُعين أولئك الراغبين في دخول سوق العمل

على أن يجدوا لهم وظائف تناسب إمكاناتهم وخبراتهم ، وهم عادة ما يتأثرون في اختياراتهم بالأوضاع الخاصة بسوق العمل.

وفيما يتعلق بتخطيط برنامج التعليم الشامل ، هناك عادة ثلاثة قطاعات رئيسية للدراسة : قطاع المواد الأدبية والاجتماعية والثقافية، وقطاع المواد الاقتصادية والتجارية، وقطاع المواد العلمية والتقنية. وفي كل هذه القطاعات الثلاثة توجد مقررات أكاديمية وعامة ومهنية، وتختلف هذه المقررات في الطول بدءًا من فصل دراسي، وبعضها يمتد حتى أربعة أعوام. ولاشك أن فكرة الشمول في التعليم تعني بالتداخل والتكامل بين قطاعات المعرفة من خلال المنهج

الدراسي، ذلك أن تطبيقات المعرفة ذاتها في واقع الحياة تحتاج إلى مثل هذا التكامل.

ويتم تنظيم المدرسة الشاملة ، بإحدى طريقتين : فإما أن تلحق المدرسة المتوسطة بالمدرسة الثانوية الشاملة وتمهد لها من خلال الصفوف (6-9) ، وإما أن تبدأ صيغة الشمول في التعليم الثانوى مباشرة في الصفوف (9-12) وبصفة عامة فإن تنظيمات المدرسة الشاملة قد تختلف من مجتمع إلى آخر ، ولكن يظل جوهر مفهوم الشمول واحدًا تقريبًا، كما أن محتوى التعليم الشامل يتطور، ويتعدل تبعًا لمتغيرات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ومتطلبات سوق العمل ، ومتطلبات الجامعات ، فمثلاً هناك اهتمام متزايد في التعليم الشامل في الدول الصناعية بتعليم الرياضيات والعلوم والمهارات التقنية ومهارات التعامل مع المعلوماتية والحاسبات ، وهكذا يتحدد المنهج الدراسي بناء على متطلبات وتوقعات وفلسفة كل مجتمع من المدرسة الشاملة.

ولعل من أهم سمات محتوى المدرسة الشاملة اهتمامها بالمناشط الإضافية للمنهج ،والتي يمكن أن يتابعها التلاميذ من خلال النوادى والمعسكرات والورش والفنون التشكيلية والزيارات الميدانية .. ومن المرغوب فيه أن يشارك الآباء ووسائل الإعلام في تلك المناشط بصفة عامة ، كما أن قطاع الأعمال له أن يشارك بطريق مباشر أو غير مباشر في صياغة برنامج التعليم الشامل ومناشطه ، ومن هنا يأتي الالتحام الحقيقي بين المدرسة الشاملة والمحيط الاجتماعي.

كذلك فمن السمات المميزة للمدرسة الشاملة وجود برنامج للإرشاد والتوجيه التربوى، لتوجيه الطلاب إلى التخصصات والشعب التى تناسب ميولهم وقدراتهم ، وإحاطتهم بمعلومات عن سوق العمل ومطالبها.

واتجاه الشمول في التعليم الثانوى في المنطقة العربية ، يعد اتجاهًا حديثًا، وهو بحاجة إلى مزيد من الدراسات التى تجعله متلائما مع مقتضيات الواقع الاجتماعى والحياتى لكل بلد عربى ، فهذا التعليم هو الأقدر على إشباع المطالب الفردية والمجتمعية ، وتجاوز الثنائيات التقليدية التى شاعت في تعليمنا منذ زمن بعيد بالفصل بين النظرى والعملى ، وبين العقلي واليدوى، وبين الفردى والجماعى ، ولقد آن الأوان أن نستبدل بها مفاهيم أخرى تتجه إلى التكامل والشمول في التعليم، ومن ثَـمَّ تفضى إلى تكامل الشخصية والمجتمع الإنسانى أيضًا.

د. مصطفى عبد القادر زيادة

أهم المراجع :

1- سعد الدين إبراهيم (محرر) : مستقبل النظام العالمى ، وتجارب تطوير التعليم ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، 1989م.

2- عبد الباسط محمد حسن : المدرسة وبناء الإنسان العصرى ، مجلة تنمية المجتمع 1979م.

3- مصطفى عبد القادر زيادة : مفهوم العمل وتطبيقاته التربوية في مرحلة التعليم الثانوى ، ماجستير في التربية ، قسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،1979م.



مدارس الفصل الواحد

نتيجة عدم الاستيعاب الكامل للأطفال الذين يبلغون سن الإلزام، ولتسرب أعداد كبيرة من التلاميذ - وبخاصة الفتيات - قبل إكمال المرحلة الابتدائية؛ نشأت فكرة مدرسة الفصل الواحد؛ حيث رأى بعض التربويين أنها نموذج جديد للمدرسة، يمكن أن يفي بحاجة المجتمع، لأن إطارها العملى مناسب للبيئة وللمجتمع المحلى، ويوفر المرونة الكافية، ويعمل على ربط المدرسة بالبيئة المحلية. ولقد ظهرت فكرة مدرسة الفصل الواحد بشكل مقنن عام 1993م ، أمَّا مدارس المجتمع فقد أنشئت عام 1992م، ولكن التاريخ الحقيقى للفكرة يرجع إلى عام 1925م، حين تَبَنَّى بعض المربين المصريين مشروع "المدرسة العاملة"، وتقوم فكرتها على المزاوجة بين الفكر والتطبيق، حيث ينشغل التلاميذ فى نصف اليوم الثانى بالحقول الزراعية أو الأعمال اليدوية. على أنَّ المدرسة العاملة لم يُكتبَ لها النجاح. وفى عام 1941م أُنشئت أول مدرسة ريفية بقرية "المنايل" بمحافظة القليوبية، وكان من بين أهدافها ربط العلم بالتطبيق، والاهتمام بالنشاط الاجتماعى والثقافى والدينى، وقد لاقت هذه الفكرة نجاحًا.

ولما كانت مشكلة الأمية تؤرق العاملين بالتعليم وبالتنمية، فقد نادى بعض المربين بضرورة إحياء مدرسة الفصل الواحد؛ لمواجهة مشاكل الأمية والتسرب، خاصة بين الفتيات، لذا قامت الدولة بإنشاء ثلاثة آلاف مدرسة ذات فصل واحد خُصِّصت لتعليم الفتيات فقط، ويقوم بالتدريس بها معلمات، وقد صُمِّممت الخطة الدراسية لهذه المدارس بحيث يكون فيها اثنتا عشرة حصة أسبوعيًّا للتدريب المهنى، وثمانى حصص لمشروعات إنتاجية تعود على الفتيات بدخل اقتصادى، بالإضافة إلى سبع عشرة حصة لتعليم اللغة العربية والتربية الدينية والعلوم والرياضيات، وصدر بذلك القرار الوزارى رقم (255) فى 1993/10/17م.

ويُراعَى فى مدارس الفصل الواحد أن تُقام فى مناطق لا تصل إليها خدمات تعليمية، مثل: الكفور والنجوع والعزب، وذلك للوصول إلى الفتيات فى الشريحة العمرية من 8 - 14 سنة، وتُنشأ هذه المدارس بمساحة 160 مترًا مربعًا (8 فى 20)، ويُراعَى استثمار المساحة المتاحة، وتخصيص مخزن للأجهزة والأدوات، مع تخصيص مكان للتربية الرياضية، ودورات للمياه. وتُمنح الدارسات فى نهاية الدراسة شهادة إتمام الدراسة بمدرسة الفصل الواحد، تعادل الشهادة التى تُمنَح عند انتهاء الدراسة بالحلقة

الابتدائية.

وقد قامت فلسفة هذه المدرسة على أساس إتاحة الفرصة للفتيات اللائى تسربن من التعليم النظامى؛ ليلتحقن بركب التعليم؛ حتى يتزودن بالمعرفة، ويكتسبن مهارات إنتاجية تؤهلهن للمشاركة فى المشاريع الإنتاجية.

ويمكن رصد هذه الفلسفة فى النقاط الآتية، كما وردت فى كتاب "فلسفة الفصل الواحد" الصادر عن وزارة التربية والتعليم:

1. تحرير الفتاة من قيد العجز الفكرى والمهنى.
2. إطلاق طاقاتها وقدراتها الإبداعية؛ ليكون لها مكان فى المجتمع.
3. تقنين خبراتها وتأهيل مهاراتها؛ لإدراك أهمية دورها.
4. تمكينها من التعليم الوظيفى والتعليم لتنمية المجتمع.
5. تحديد أفضل الطرق لتحريك الدارسة نحو قبول التغيير الاجتماعى.
6. تقوية اعتزازها بذاتها ووطنها.
7. تعميق الرغبة لدى الدارسة فى الحصول على المعرفة والتزود بالمهارات الحرفية.
8. تحديد العوامل التى تدفع بالفتاة إلى المشاركة فى المناشط الحيوية.
9. تقويم الدراسة أكاديميًا واجتماعيًا.
10. النظر إلى التعليم على أنه استثمار اجتماعى واقتصادى طويل الأمد.
11. النظر إلى التعليم على أنه ظاهرة غير منعزلة عن الظواهر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية؛ فهو عنصر متكامل معها، يؤثر فيها ويتأثر بها.

ومن خلال هذه الفلسفة تتضح أهداف مدرسة الفصل الواحد التى تحاول الاقتراب من الواقع، وتطويره، وتلمس أسباب تنمية البيئة المحيطة، ويمكن تحديد هذه الأهداف فيما يلى:

1. تمكين الدارسة من الإسهام فى تحقيق التغير الاجتماعى، ابتغاء تحقيق التنمية الشاملة .
2. اكتساب المهارات والخبرات العملية الملائمة فى المجالات المهنية.
3. التزود بالحقائق الأساسية التى يتضمنها مختلف مناهج المواد الدراسية بالحلقة الابتدائية.
4. تعميق الشعور الدينى وتكوين الاتجاهات السليمة.
5. تكوين الاتجاه العلمى واكتساب مهارات تطبيقية على مختلف الممارسات الحياتية.
6. تنمية اتجاهات اجتماعية سليمة، واكتساب مهارات تطبيقها على مناشط الحياة المختلفة.
7. إحياء وتأكيد الاتجاهات الاجتماعية الأصلية فى المجتمع.
8. تكوين الاتجاه نحو استمرار التعليم، واكتساب مهارات التعلم الذاتى.
9. تعميق الشعور الوطنى، وممارسة حقوق المواطنة والتزاماتها.

ونظرًا إلى النجاح الذى لاقته هذه المدارس، والقبول الذى حظيت به - لما تميزت به من مرونة ومراعاة الواقع التعليمى والبيئة المحيطة - فإنه يتم التوسع فيها ، خاصة فى المناطق الريفية وصعيد مصر.

والجدول الآتى يوضح النمو فى "مدارس الفصل الواحد" وعدد التلميذات بها.

العام الدراسي	عدد المدارس	عدد الدارسات
1994/93	814	2926
1995/94	917	7833
1996/95	1454	15792
1997/96	1594	24144

والمستهدف إنشاء 3000 مدرسة موزعة على جميع محافظات الجمهورية خلال عام 1999/98، كما يُنتظَر دعم تجهيزات مدارس الفصل الواحد، بما يحقق أداء التدريبات المهنية والمشروعات الصناعية بصورة أكثر فعالية.

وخلاصة الأمر أن هذه التجربة الفريدة تستحق المتابعة والتقويم؛ لتشجيعها والإفادة من إيجابياتها.

د. شاكر عبد العظيم



التعليم المناوب

لقد استقرت- لفترة طويلة- مفاهيم التعليم المدرسي (النظامي) على أنه النوع الوحيد للتعليم، ولكن بسبب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية المتسارعة- التي لم يستطع التعليم النظامي أن يستوعبها- بدأت كثير من الدول في الاهتمام بالتعليم غير النظامي، لأنه يتميز بالمرونة في نظامه الأساسي، وبرامجه، وتعدد أنماطه وأشكاله، ومن بينها التعليم المناوب الذي يشكل الدعامة الأساسية للتعليم المستمر مدى الحياة.

ويعني التعليم المناوب "أنه ذلك النمط التعليمي الذي يتيح للفرد إمكانية توزيع عبئه الدراسي على امتداد حياته كلها ، على أن يتناوب هذا العبء مع فترات العمل ، بدلا من إطالة مدة الدراسة في مطلع حياته" وهو بذلك يتيح فرصة الجمع بين الوظيفة والتعلُّم.

ويمثل التعليم المناوب استراتيجية إنمائية غنية بالطموحات للبلدان النامية، التي تواجه من جهة: حاجة ملحة إلى إعداد القوى العاملة اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وتدريبها، وتقابل من جهة ثانية: طموحات شعوبها ، وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم النظامي مع قصور في الموارد المالية التي تخصصها هذه الدول للتعليم.

ولما كان التعليم المناوب يعمل على إرجاء مراحل أو مستويات من التعليم النظامي إلى مرحلة متأخرة من الحياة ، فإنه يعتبر وسيلة للحد من تزايد أعداد الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي ، وتوجيه عدد أكبر من الطلاب نحو برامج دراسية يغلب عليها الطابع المهني لتلبية حاجات النمو الاقتصادي، ويعمل التعليم المناوب على ربط التعليم بالعمل مما ييسر التكيف البنيوي بين سوق العمل والنظم التعليمية، ويصلح فقدان التوازن بين العرض والطلب في القوى العاملة، ويؤدي إلى اقتران أهداف التربية والتعليم ووظائفها بأهداف العمل ووظائفه، ويكسب الفرد القدرة على مقابلة المستحدثات التكنولوجية في مواقع العمل، ويحد من ارتفاع معدل البطالة بين الشباب. ولقد اقترحت "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية" التعليم المناوب، لا لأنه إضافة للبرامج التعليمية القائمة للشباب والكبار ، ولكن لأنه سياسة تعليمية بديلة تحل بالتدريج محل السياسة التعليمية القائمة، وتصبح سياسة طويلة المدى

للتعليم كله : للشباب والكبار ، وللتعليم النظامى وغير النظامى ؛ لتتجه إليه كل الخطط التعليمية تدريجيًا ، وليطرح استراتيجية جديدة لإنجاز الأهداف االتعليمية والاجتماعية بطريقة أفضل ويتفق غالبية المتخصصين على أن سياسة التعليم المناوب ينبغى أن تتضمن ما يأتى:

-تشجيع التكامل بين التعليم المدرسى (النظامى) والتعليم الذى يقدم فى ظروف أخرى من الحياة.

-إعادة النظر فى بنية التعليم الأساسى (الإلزامى) ومناهجه.

-التوفيق بين السياسة التعليمية وسياسة القوى العاملة.

-زيادة معدل مشاركة التعليم العالى بتوفير فرص التحاق الكبار بمؤسساته التقليدية.

-الاعتراف بقيمة الشهادات الممنوحة فى إطار أشكال التعليم التقليدية.

-تأمين التناوب بين التعليم والعمل وخصوصًا فى الحلقة الثانية من التعليم الثانوى وكذا فى التعليم العالى وفى مواقع العمل.

-تسهيل قطاعات العمل فى منح الإجازات المدفوعة الأجر لمن يريد مواصلة الدراسة ، وجعل هذه الإجازات وسيلة فعالة فى تحقيق الأهداف الاجتماعية للتعليم المناوب، على أن لا تكون فى صالح الفئات الوظيفية العليا فقط ، وبذلك تحقق العدالة الاجتماعية.

- تشجيع الشباب على تأجيل الدراسة وبخاصة فى التعليم العالى ، حتى يكتسبوا بعض الخبرات الحقيقية فى الحياة.

إن تطبيق فكرة التعليم المناوب قد سلكت طريقها الثابت فى الدول المتقدمة، وصار لهذا النمط من التعليم وزن كبير فى سياسة إصلاح التعليم وتخطيطه للمستقبل ، ويرجع الفضل فى ذلك إلى أن المؤسسات الصناعية وقطاعات الأعمال الأخرى ، أصبحت أكثر استعدادًا للاضطلاع بالمسئولية المالية للتعليم والتدريب اللّذين يعقبان الدراسة النظامية ويعطيان فى مواقع العمل ، ونتيجة لذلك استطاع عدد كبير من الرجال والنساء الاستفادة من تجارب تربوية ذات طابع منهجى، يمرون بها خلال السنوات التى تلى خروجهم من نظام التعليم المدرسى.

إن البلاد النامية تسعى إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقد خطت خطوات مناسبة فى هذا المجال، إلا أن معدلات النمو فى الناتج القومى ما زالت منخفضة، وذلك بسبب عدد من المشكلات، من بينها: النقص فى عدد الفنيين المؤهلين وبخاصة المستويات العليا ، وضعف مستوى الإنتاجية فى كثير من قطاعات العمل، وعدم التوازن بين الطلب على اليد العاملة وبين عدد الأفراد المؤهلين والمدربين ، ونوعية الإعداد والتدريب اللذين يقدمهما التعليم النظامى، ولقد اتجهت هذه الدول للتغلب على هذه المشكلات وغيرها إلى إجراء تعديلات فى تعليمها النظامى ، ولكن هذه التعديلات لم تحقق النتائج المرجوة، بسبب ما يحمله النظام من قصور ذاتى فى داخله ، ومقاومة ذاتية للتغيير، ونقص الموارد المالية المتاحة.

إن هذا كله يؤكد أن الحاجة إلى التعليم المناوب والتوسع فيه ، تبدو أكثر إلحاحًا فى الأقطار النامية من أى وقت مضى.

د. صلاح عبد الحميد مصطفى

أهم المراجع

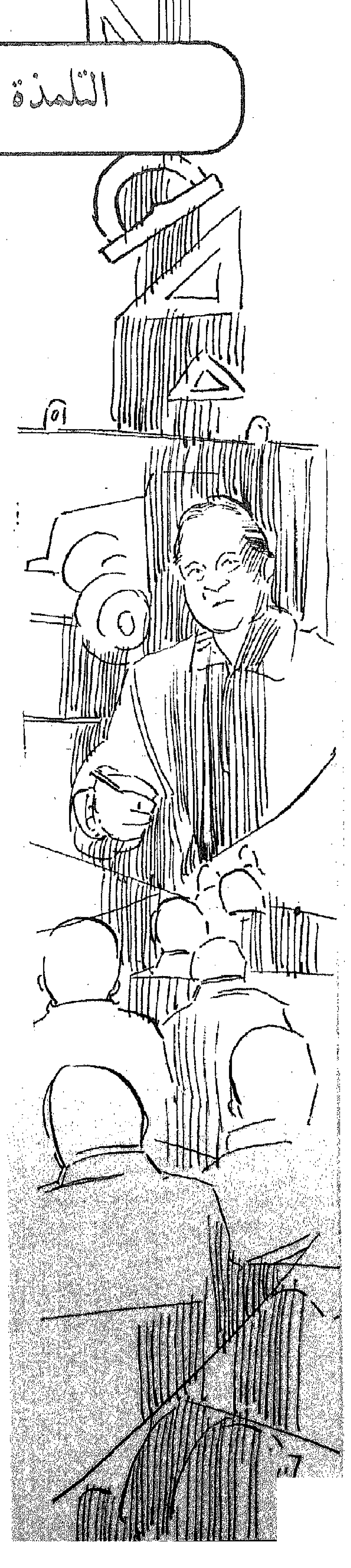
1- إدجار فور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى ، اليونسكو : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 1979 م.

2- ألبير تويجنمان : التعليم المعاود من المفهوم إلى التطبيق ، مقال منشور فى مجلة التربية الفصلية، مستقبليات ، المجلد الحادى والعشرون ، العدد الأول ، القاهرة : مركز مطبوعات اليونسكو ، 1991 م.

3- دينس ب . بى كالين : التعليم المعاود فى أوربا الغربية ، مقال منشور فى مستقبل التربية ، العدد الثانى ، القاهرة : مركز مطبوعات اليونسكو، 1979 م.

(4) CARNOY, M.ET L.VIN, H .M . EDUCATION AND WORK IN THE DEMOCRATIC STATE ,STANFORD UNIVERSITY ,PRESS, 1985 .

التلمذة الصناعية



تسعى كثير من المجتمعات الحديثة إلى تحقيق التنمية الصناعية، وقد يتطلب ذلك توفير المستويات المختلفة من القوى العاملة، وخاصَّة العمال المهرة الذين يمتلكون قدرًا كافيًا من الخبرة العملية، تؤهلهم للعمل فى عمليات إنتاجية، مع إلمامهم بالمعلومات والمعارف النظرية التى تساعدهم على تفهم طبيعة أعمالهم فى المهن المختلفة.

وتختلف طريقة إعداد العمال المهرة من بلد إلى آخر، وترجع أسباب هذا الاختلاف إلى عوامل تاريخية أو اجتماعية أو اقتصادية أو إلى الفلسفات التربوية التى تتعلق بالطريقة الأفضل لإعداد العامل الماهر. ومن بين هذه الأنماط المختلفة لإعداد العمال المهرة التلمذة الصناعية.

وتعتبر التلمذة الصناعية (Apprentice ship) أقدم صور إعداد العمال المهرة، فقد سادت مجالات إعداد الحرفيين خلال القرون الوسطى، وذلك فى إطار الطوائف الحرفية أو المهنية القديمة، التى كانت تتمثل فى مجموعات متميزة لها تقاليدها المهنية الخاصة بها.

ولقد كان الهدف الأساسى من نظام التلمذة الصناعية هو تكوين فئات جديدة من شباب هذه الطوائف يتقنون أسرار مهنتهم أو حرفتهم ويحافظون على تقاليدها ويساهمون فى تنميتها وتطويرها.

وقد تمكنت الطوائف المهنية فى بعض المجتمعات من أن تجعل لنظام التلمذة الصناعية وضعًا قانونيًّا تعترف به الحكومات وتعمل فى نطاق سلطاتها على المحافظة عليه، وجعلت منه نظامًا قوميًّا للتدريب على تعلم المهن والحرف المختلفة.

وبفعل الثورة الصناعية التى بدأت في النصف الثانى من القرن الثامن عشر وما صاحبها من توسُّع فى المؤسسات الصناعية وتطبيقها للأساليب الحديثة المعتمدة على تقسيم العمل، وظهور علاقات إنتاجية جديدة، واستخدام الآلات الحديثة، فقد انهارت الطوائف المهنية ومعها نظام التلمذة الصناعية الذى لم يستطع مواجهة احتياجات الصناعة الحديثة آنذاك.

ويلتحق التلاميذ بالتلمذة الصناعية عادة بعد الانتهاء من التعليم الأساسى الذى يمتد إلى سن الخامسة عشرة، وتصل مدتها إلى ثلاث سنوات دراسية.

وتهدف التلمذة الصناعية إلى إعداد متخرجيها جسميًّا وعقليًّا وخلقيًّا ،

وذلك من خلال مناهج دراسيَّة تتضمن جوانب ثقافية عامة، ونظرية تقنية، وأخرى عملية، وهى بذلك لا تفصل بين التكوين العقلى والعملى.

ومن هنا فإن التلمذة الصناعية الحديثة تعمل على إعداد عمال مهرة ذوى شخصيات متكاملة، سواء فى الجوانب المهنية أو الثقافية أو الإنسانية. وبذلك فهى أكثر إنسانية ونفعًا من التلمذة الصناعية التقليدية التى لا تزال سائدة إلى الآن فى الورش الصناعية أو الحرفية، وبخاصة فى الدول النامية.

ويحصل التلميذ فى أغلب نظم التلمذة الصناعية الحديثة على تعليم نظرى طوال مدة تلمذته الصناعية يستكمل بها تدريبه العملى فى المصنع؛ ولذلك فى المؤسسات الصناعية الكبيرة تُنشأ عادة مدارس لهذا التعليم، تلحق بمصارفها، لخدمة تلاميذها- تحت التدريب- حيث يداومون فيها يومًا أو يومين فى الأسبوع، لدراسة مواد نظرية وفنية تتعلق بالمهن التى يتعلمونها، وفى بعض أنظمة التلمذة تقوم الحكومات بإنشاء هذه المدارس التى تقدم برامجها فى الصباح أو المساء. وتوضع برامج الدراسة لكل مهنة بالاتفاق بين المسئولين عن التعليم الصناعى وأصحاب الأعمال واتحادات ونقابات العمال، حتى تكون برامج فعالة تلبى الاحتياجات الفعلية للمهن المختلفة، وتسير جنبًا إلى جنب مع التدريب العملى فى المصانع.

ويتم التدريب العملى تحت إشراف مدربين متخصصين من الملاحظين أو العمال المهرة ذوى الكفاءة العملية الجيدة والخبرة الطويلة ويتميزون بقدرتهم ورغبتهم فى تعليم التلاميذ الصناعيين وتدريبهم.

وتتعدد الهيئات المعنية بالتلمذة الصناعية مثل وزارة الصناعة ووزارة الشئون الاجتماعية ووزارة العمل والمؤسسات الخاصة المعنية بالتلمذة الصناعية، ويعتبر التنسيق بين هذه الهيئات عاملا مؤثرًا فى نجاح التلمذة الصناعية وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

وتُختتم التلمذة الصناعية بامتحان يعقد تحت إشراف الهيئة المشرفة على النظام، ويتضمن هذا الامتحان النواحى النظرية والعملية المرتبطة بالمهنة التى يتعلَّمها التلميذ، ويمنح فى حالة نجاحه شهادة تدل على أنه أتم التلمذة الصناعية بنجاح، وتعطيه هذه الشهادة حق العمل فى مهنته كعامل ماهر.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التحاق الأولاد بالورش والمصانع قبل إنهائهم للتعليم الأساسى وبدون التحاقهم بنظام التلمذة الصناعية، يعتبر أمرًا غيرمقبول فى البلدان المتقدمة ويضع مخالفيه من أولياء الأمور وأصحاب الأعمال تحت طائلة القانون الذى يوقع عليهم عقوبات صارمة.

لذلك فإن الدول النامية، ومنها العربية، فى حاجة إلى اتخاذ الإجراءات الكفيلة للقضاء على نظم التلمذة الصناعية التقليدية، التى أصبحت لا تتفق مع حقوق الإنسان من جهة، واحتياجات التنمية الصناعية، والاتجاهات الحديثة فى التلمذة الصناعية من جهة أخرى.

د. صلاح عبد الحميد مصطفى

أهم المراجع :

1- حمدى مصطفى: حرب التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع، القاهرة؛ دار المعارف، (د. ت).

2- محمد سيف الدين فهمى، سليمان نسيم: مبادئ التربية الصناعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1976م.

3- هيو وارن: التعليم المهنى والتقنى، ترجمة جعفر الخياط، الجمهورية العراقية، وزارة التربية والتعليم، 1986م.

4- Lipmann, Kate, Apprenticeship, An Inquiry into its Adequacy under Modern Conditions, Routeledge & Kegan Paul Ltd, London, 1980 .

نظام الساعات المكتسبة

يحدد نظام الساعات المكتسبة عددًا من الساعات يدرسها الطالب لكي يحصل على الشهادة الجامعية عند التخرج، ويختلف عدد هذه الساعات من جامعة إلى أخرى حسب نظام كل جامعة .

ويطبق هذا النظام فى الجامعات الأمريكية وبعض الجامعات الأوربية والعربية . ويمكن رد بعض جوانب هذا النظام إلى تقاليد التعليم عبر التاريخ .

ويختلف نظام الساعات المكتسبة عن النظم التقليدية فى التعليم اختلافًا جوهريًّا، ومن ملامح هذا الاختلاف مايلى :-

- أن هذا النظام لا يعترف بمبدأ تنظيم الدراسة فى صورة سنوات دراسية متتالية، لكل سنة مواد دراسية معينة ومفروضة على جميع الطلاب.

- ترتبط مدة الدراسة التى يقضيها الطالب فى الكلية بقدراته واستعداداته والتقديرات التى يحصل عليها فى نهاية كل فصل دراسى .

- يتيح هذا النظام للطالب فرصًا عديدة فى اختيار المواد الدراسية سواء كانت من متطلبات القسم أو من متطلبات الكلية، بالإضافة الى المواد التى يختارها من الأقسام أو الكليات الأخرى .

- يعطى هذا النظام الطالب الفرصة لأن يكون له أكثر من تخصص إذا أراد ذلك ، فهناك التخصص المنفرد (تخصص واحد للطالب)، وهناك التخصص المزدوج (تخصص رئيسى وتخصص ثانوى)

ويمكن تحديد أهم ملامح نظام الساعات المكتسبة فيما يلى :

- تشتمل الخطة الدراسية لنظام الساعات المكتسبة فى الجامعة على مجموعة من المواد الدراسية، إذا أتم الطالب دراستها يُمنَح الدرجة العلمية. ويُطلَق على مجموع هذه المواد متطلبات التخرج، وتُوزَّع هذه المتطلبات كما يلى:

1- متطلبات الجامعة، ويشترك فى دراستها جميع الطلاب .

2- متطلبات التخصص، ويحددها كل قسم لطلابه .

3- متطلبات اختيارية، ويترك للطالب حرية اختيارها وفقًا لميوله.

- تنص لائحة الدراسة فى نظام الساعات المكتسبة على تحديد عدد من الساعات لكل مادة دراسية موزعة

بين ساعات نظرية وساعات عملية .

- يتم تحديد عدد من الساعات المكتسبة التي يسجل فيها الطالب فى الفصل الدراسي الواحد، وتُسمَّى هذه الساعات العبء الدراسى ، ويُلاحَظ أن هناك حدًّا أعلى من الساعات لايُسمَح للطالب أن يتجاوزه، وحدًّا أدنى لا يُسمَح للطالب أن يقل عنه .

- يتم ترقيم المواد الدراسية برقم ثلاثى :-

أ- الرقم الذى فى خانة الآحاد يرمز إلى ترتيب المقرر بين مقررات التخصص الواحد نفسه.

ب- الرقم الذى فى خانة العشرات يرمز إلى تخصص معين داخل القسم.

جـ- الرقم الذى فى خانة المئات يرمز إلى المستوى الدراسى فى التخصص.

- وفيما يختص بتقويم الطلاب، يخصص لكل مادة مائة درجة موزعة كالآتى :

أ-20٪ لأعمال الفصل الدراسى (اختبارات تحريرية وشفهية وأبحاث.)

ب- 20٪ لامتحان منتصف الفصل الدراسى .

جـ- 60٪ لامتحان نهاية الفصل الدراسى .

- وتُحسَب تقديرات المادة كما يلى:-

أ- امتياز

ب- جيد جدًّا

جـ- جيد

د - مقبول

هـ - راسب

- ويُحسَب لكل تقدير من التقديرات السابقة عدد من النقاط :

أ = 4   ب = 3

ج= 2   د =1

هـ = صفر

- يُحسَب المعدل الفصلى للطالب والذى يعنى مجموع النقاط النهائية التى حصل عليها الطالب فى نهاية الفصل، ويُحسَب هذا المعدل من خلال المعادلة التالية :

$$\text{المعدل الفصلى} = \frac{\text{مجموع النقاط المكتسبة}}{\text{عدد الساعات المعتمدة في الفصل الواحد}} = \text{التقدير}$$

- أما المعدل التراكمى فهو معدل درجات الطالب فى جميع المواد التى درسها من البداية حتى آخر فصل انتهى من دراسته ، والمعدل التراكمى هو حاصل قسمة مجموعة النقاط المكتسبة فى جميع المقررات الدراسية، منذ التحاق الطالب بالجامعة حتى تاريخ حساب المعدل على مجموع الساعات المعتمدة لتلك المقررات .

ومن أهم مميزات نظام الساعات المعتمدة :

- يتشابه هذا النظام فى بعض جوانبه مع النظام الإسلامى فى التعليم؛ إذ كان الطالب حرًّا فى اختيار المادة التى يريد أن يتعلمها، والكتاب الذى يدرسه، والشيخ الذى يتلقى عليه ، والوقت الذى يناسبه .

- إعطاء الطالب الفرصة لاختيار بعض المواد الدراسية التى تناسب ميوله، بالإضافة إلى المواد الإجبارية اللازمة لتخصصه، وهذه الحرية فى الاختيار تعطى الطالب الفرصة لتعوُّد الممارسة الفعلية للديمقراطية وتحمُّل المسئولية .

- يكون للطالب الجامعى فرصة الاختيار للتخصص الرئيسى وللتخصص الفرعى الذى يناسبه، وحسب حاجات المجتمع وسوق العمل، وبذلك يتاح للطالب فرصة للعمل فى أكثر من مجال بعد التخرج.

- مراعاة قدرات الطلاب، وبذلك يختلف العبء الدراسى من طالب إلى آخر ويمكن للطلاب المتفوقين أن يتحملوا عبئًا دراسيًّا كبيرًا يناسب قدراتهم وأن يتم تخرجهم فى عدد أقل من السنوات، بالإضافة إلى إعطاء الفرصة للطلاب غير المتفوقين فى تحمل عبء دراسى أقل نسبيًّا، مما

يمكنهم من فرص نجاح أكبر والتخرج فى مدة أطول .

- حيث إن لكل طالب جامعة مرشدًا أكاديميًّا من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، فإن ذلك يزيد من التفاعل العلمى والثقافى والاجتماعى بين الطالب وعضو هيئة التدريس من خلال اللقاءات التنظيمية بينهم .

- إذا فشل الطالب فى دراسته فى قسم من الأقسام فبإمكانه الانتقال إلى قسم آخر أو كلية أخرى دون أن تضيع عليه كل دراساته السابقة .

ويمكن تحرير متطلبات نجاح نظام الساعات المعتمدة كما يلى :

- يحتاج نظام الساعات المعتمدة إلى مجموعات متكاملة ذات كفاءة عالية من الإداريين والفنيين للقيام بالعمليات المختلفة من القبول والتسجيل والمتابعة .

- تنسيق البرامج الزمنية للمواد الدراسية ، بما تشمله من توافر أعضاء هيئة التدريس، وقاعات التدريس، بالإضافة إلى عدد الفصول المطلوبة للطلبة للتسجيل بكل مادة .

- ضرورة المتابعة المستمرة للطالب والاطلاع على مسيرته التعليمية الجامعية بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين.

- يحتاج هذا النظام إلى نفقات مالية كبيرة ، وهذا يعنى ضرورة توفير التمويل الكافى للتعليم الجامعى .

د. محمود عطا

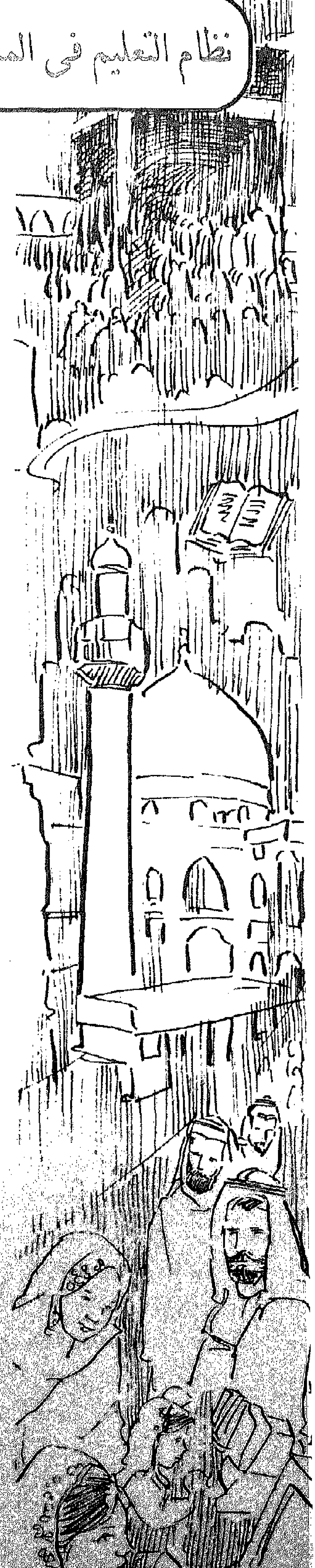
أهم المراجع :

1- بيومى ضحاوى، نظام الساعات المعتمدة بكليات التربية فى سلطنة عمان وقطر والكويت وكيفية الإفادة منها فى كليات التربية فى مصر، دراسة تحليلية مقارنة ، مجلة دراسات فى التعليم الجامعى، العدد(3) يناير 1996م.

2- يوسف عبد المعطى، نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى مدخل من مداخل الإصلاح والتطوير للتعليم الثانوى . مجلة رسالة الخليج العربى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، العدد (26)، 1988 م.

3- حلمى أحمد الوكيل، تطوير المناهج : أسبابه ، أسسه، أساليبه ، خطواته ، معوقاته، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1986 م.

4- المملكة العربية السعودية ، وزارة التعليم العالى، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، لائحة الدراسة فى جامعة أم القرى ، عمادة القبول والتسجيل ، ط1، 1403هـ/1983 م.



نظام التعليم فى المملكة العربية السعودية

تحتل المملكة العربية السعودية موقعًا مهمًّا فى شبه الجزيرة العربية، فهى تطل على البحر الأحمر غربًا، والخليج العربى شرقًا، ويحدُّها شمالا الأردن، والعراق، والكويت، وجنوبًا سلطنة عُمان، واليمن. وتبلغ مساحة المملكة مليونى كيلو متر مربع تقريبًا.

وقد قامت المملكة العربية السعودية كدولة لها كيانها المستقل منذ أن أعلن ميلادها مؤسسُها الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود، وذلك فى بداية الربع الثانى من القرن العشرين.

وتتميز ثقافة المجتمع السعودى، بأنها تجمع بين أصالة العرب، وحضارة الإسلام، وأساليب الحضارة الحديثة.

وترجع النهضة التعليمية الحديثة فى المملكة إلى إنشاء مديرية المعارف فى (1344/9/1 هـ)، ثم إنشاء وزارة المعارف فى عام (1373 هـ)، والتى ساعدت على إحداث تقدم كمّى ونوعى هائل، وضع التعليم فى المملكة على طريق النمو المتواصل حتى الوقت الحاضر.

ويهدف نظام التعليم فى المملكة إلى تنشئة الأجيال وفق المبادئ الإسلامية وتزويدهم بالقيم والمثل الفاضلة، وتنمية اتجاهاتهم السلوكية نحو الولاء لله، والمحافظة على الثقافة الإسلامية، وتحقيق الاستقرار والتماسك الاجتماعى.

ولقد انبثقت السياسة التعليمية فى المملكة من الإسلام الذى تدين به الأمة، عقيدة وعبادة وخُلُقًا وشريعة ونظامًا متكاملاً للحياة.

وهذه السياسة جزء أساسى من السياسة العامة للدولة. ومن أُبرز أهداف السياسة التعليمية، تحقيق العبودية الخالصة لله والإيمان به ربًّا وبالإسلام دينًا وبمحمد ﷺ نبيًّا ورسولا، وتنمية المجتمع السعودى اجتماعيًّا واقتصاديًّا، وتوفير فرص النمو أمام الطلاب للمساهمة فى تنمية مجتمعهم، وتقرير حق الفتاة فى التعليم بما يلائم فطرتها.

ولقد أخذت المملكة العربية السعودية على عاتقها مسئوليات محددة فى مجال التعليم، من أهمها: مجانية التعليم بمختلف أنواعه ومراحله، وتوفير الرعاية الصحية للطلاب، والعناية بتعليم المعوَّقين ذهنيًّا وجسديًّا، ومنع الاختلاط بين البنين

والبنات في مراحل التعليم وأنواعه كافة، مع استثناء دور الحضانة ورياض الأطفال من ذلك، والعناية بإعداد المعلم وتدريبه في أثناء الخدمة.

وتتولى وزارة المعارف مسئولية تعليم البنين فيما قبل التعليم العالي،أما الإشراف على تعليم البنات في جميع المراحل التعليمية، فتتولاه الرئاسة العامة لتعليم البنات، وهي هيئة حكومية مستقلة عن وزارة المعارف، كما تقوم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالإشراف على مجموعة من المعاهد الدينية، موزعة على أنحاء المملكة. وإلى جانب ذلك توجد مدارس للبنين، وأخرى للبنات، تتولى إدارتها والإشراف عليها وزارة الدفاع السعودية أو الحرس الوطني، وهي مدارس خاصة بأبناء وبنات العاملين في الجيش السعودي أو الحرس الوطني، وموزعة كذلك على أنحاء المملكة العربية السعودية.

وتأخذ إدارة التعليم العام بالنمط المركزي على المستوى القومي، مع منح بعض الصلاحيات للسلطات التعليمية المحلية المتمثلة في إدارات التعليم والمدارس.

وتتولى وزارة التعليم العالي الإشراف على جامعات المملكة ومؤسسات التعليم العالي بها، في حين تتولى الرئاسة العامة لتعليم البنات الإدارة والإشراف على مؤسسات التعليم العالي للفتاة السعودية.

ويتألف السُّلم التعليمي في المملكة - بالنسبة إلى كلّ من البنين والبنات - من 12 سنة دراسية، ولا تدخل مرحلة رياض الأطفال ضمن النظام التعليمي، ومنها ما هو حكومي وما هو أهلي (بمصروفات)، وتقوم الرئاسة العامة لتعليم البنات بتحمل مسئولية هذا النوع من التعليم.

وتُعَدُّ المدرسة الابتدائية أولى درجات السُّلم التعليمي، يلتحق بها كل من بلغ سن السادسة، ومدة الدراسة بها ست سنوات، وتتم الامتحانات فيها على فصلين دراسيين، وينتقل الطفل من صف إلى آخر بعد النجاح في الامتحانات التي تعقدها المدرسة، ومن يُنهي هذه المرحلة بنجاح يلتحق بالمدرسة المتوسطة، ومدتها ثلاث سنوات. وهذه المدارس نوعان: مدارس عامة، وأخرى تهتم بالعلوم الدينية وتحفيظ القرآن الكريم.

أما المدرسة الثانوية فمدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وهي ثلاثة أنماط، الأول: الثانوية الدينية، والثاني: الفنية، والثالث: العامة. وفي نهاية الدراسة بهذه المدارس يتقدم الطالب إلى امتحان عام على مستوى المملكة، يحصل الناجح فيه على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، والتي تؤهل صاحبها للعمل أو للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

وتقوم الجامعات، وكليات المعلمين، وكليات البنات بمهمة إعداد المعلم وفق الاتجاهات الحديثة في هذا المجال، كما تضع برامج تدريبية طويلة وقصيرة المدى وتتولى تنفيذها؛ بما يجعل المعلم قادرًا على التواصل مع الجديد في مجال اختصاصه.

أما تمويل التعليم فإن الحكومة تخصص له جزءًا كافيًا من الميزانية العامة للدولة، يُوزع على الجهات المعنية بالتعليم، التي تدعم التعليم الأهلي بمعونات مالية تتناسب مع حجم المقيدين به.

د. صلاح عبد الحميد مصطفى

أهم المراجع :

1. سليمان عبد الرحمن الحقيل: سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، أُسُسها ، أهدافها، ووسائل تحقيقها، اتجاهاتها، نماذج من منجزاتها، ط2، الرياض، 1989م.

2. عبد العزيز عبد الله السنبل وآخرون: نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ط3، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع ، 1992م.

3. عرفات عبد العزيز سليمان: الاتجاهات التربوية المعاصرة، دراسة مقارنة، ط3، ، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1992م.



نظام التعليم فى الجماهيرية الليبية

تبلغ مساحة ليبيا نحو (1ر780000 كم^{2}) فهى تعد رابع دولة إفريقية من حيث المساحة، ويبلغ عدد سكانها نحو خمسة ملايين نسمة حسب تعداد عام 1995م.

وعندما قامت ثورة الفاتح من سبتمبر 1969م، أصبحت الديمقراطية هى السمة المميزة لنظام الحكم، وكان من الطبيعى الاتجاه فى إدارة البلاد إلى اللامركزية؛ حيث أصبحت اللجان الشعبية المنتخبة من الجماهير بالبلديات هى المسئولة عن إدارة شئون الجماهيرية الليبية.

وتُستمد فلسفة التعليم فى الجماهيرية الليبية من الفلسفة العامة للمجتمع الليبى؛ حيث تهدف فلسفة المجتمع الجماهيرى إلى تحقيق حرية الفرد، وتحرير العقل من الجهل والتعصب، وأن تصبح المدرسة صدى لهذه الفلسفة، فتساعد الأفراد على تكوين شخصيات سوية، تفكر لنفسها وتمارس اختياراتها، لتصل إلى مرحلة الإنتاج والإبداع. وتلك هى الغاية، أو كما يقول "معمر القذافى": أن يحقق الإنسان حريته، وأن يحل مشكلاته.

وتستند فلسفة التعليم فى الجماهيرية العربية الليبية إلى الأسس والاتجاهات العامة الآتية:

-أن التعليم أداة لرفع مستوى الفرد الليبى، وتنمية شخصيته المتكاملة من ناحية، ولرفع مستوى المجتمع وتطويره ، وتمكينه من مواجهة مشكلاته، وتحقيق احتياجاته ومطالبه واستمراره الحضارى من ناحية أخرى.

-أن العملية التعليمية تزيد وعى الإنسان العربى الليبى، وفهمه للقيم الروحية والقومية، وتنمى إحساسه بأصالة الأمة العربية ووحدتها، حتى يعتز بها، ويعمل على تحقيق الوحدة بين أبنائها.

-أن الدين الإسلامى - باعتباره عقيدة ومنهج حياة - يجب أن يكون المصدر الرئيسى الذى تستمد منه التربية أصولها ومقوماتها الرئيسية، وبذلك تصبح التربية -بكل أنواعها وجوانبها - إسلامية الروح والإطار والهدف، ويتحقق عن طريقها صالح الفرد والمجتمع.

ويتكون السُّلّم التعليمى من عدة مراحل، هى :

- مرحلة رياض الأطفال: ومدة الدراسة بها سنتان، ويُقبَل بالصف الأول منها مَنْ أكمل سن الرابعة.

وهذه المرحلة تُعنى برعاية الطفل بدنيًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا قبل سن الالتحاق بالتعليم الأساسي، وتساعده على التكيُّف السوى مع الحياة الاجتماعية فى سنى حياته الأولى.

-مرحلة التعليم الأساسي، وهى تشكل القاعدة الأساسية والعريضة لتعليم جميع الناشئين من سن السادسة حتى سن الخامسة عشرة، ومدة الدراسة بها تسع سنوات تشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية، يحصل التلميذ بعدها على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسى.

-مرحلة التعليم الثانوى (التعليم المتوسط). وتتكون من ثلاثة أنواع: التعليم الثانوى العام، ومدة الدراسة به ثلاث سنوات، وهو يوصّل إلى التعليم الجامعى والعالى.

-التعليم الثانوى التقنى، ومدة الدراسة به أربع سنوات. ويهتم هذا النوع من التعليم بتوفير تعليم وظيفى يساير التطور العلمى والتقدم التكنولوجى.

- التعليم الثانوى المهنى ومدة الدراسة به من 2 - 3 سنوات حسب مستوى الشهادة التى تُمنح للخريج.

-مرحلة التعليم الجامعى، وهى أعلى مراحل التعليم والتأهيل المتخصص الذى يهدف إلى تلبية احتياجات المجتمع من الكفاءات المؤهَّلة والمتخصصة.

ونظرًا إلى أن جميع المدارس فى الجماهيرية الليبية تُدار من قِبل الدولة، لذا فإن الأموال التى تُنفَق عليها تأتى من إيرادات الدولة.

والتعليم مجانى فى جميع مراحله وأنواعه، وبعض المدارس توفر أقسامًا داخلية، أما القطاع الخاص فلا يتحمل إلا جانبًا يسيرًا يتمثل فى تشغيل المدارس الخاصة ومدارس رياض الأطفال التى ينشئها.

أما بالنسبة إلى إعداد المعلم، فإنه يتم إما فى معاهد المعلمين والمعلمات، وذلك بالنسبة إلى معلمى رياض الأطفال ومعلمى مرحلة التعليم الأساسى. وفى كليات التربية يتم إعداد معلمى التعليم الثانوى.

- وبالنسبة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فإنه إيمانًا من قطاع التعليم والتربية فى ليبيا بأهمية تدريب جميع العاملين به وخاصة المعلمين، فقد تم إنشاء جهاز مركزى للتدريب بموجب القرار الوزارى رقم (11) لسنة 1970م وله فروع على مستوى البلاد.

د. محمد طه حنفى

أهم المراجع :

1.أحمد محمد القماطى، تطور الإدارة التعليمية فى الجماهيرية العربية الليبية، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، 1982م.

2.أحمد عاصم بدر، دراسة مقارنة لنظم إدارة التعليم الابتدائى فى مصر وليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم جامعة المنوفية،1982م.

3.عبد الله بشير بن فضل، دراسة مقارنة لإدارة التعليم الإلزامى فى كل من الجماهيرية الليبية والجمهورية التونسية والمملكة المغربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، 1995م.

4.بالنور الدو كالى بن قصودة، تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية العامة فى الجماهيرية الليبية فى ضوء اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس،1995م.

نظام التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية

يُنظَر إلى التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية على أنه من مقومات الديمقراطية ، كما يُنظَر إلى الديمقراطية على أنها البيئة الطبيعية التى ينمو فيها النظام التعليمى.

والغرض الأساسى من التعليم الأمريكى هو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأفراد، وتقديم تعليم متميز لهم.

ويتخذ الأمريكيون التعليم وسيلة لتحقيق الديمقراطية ، ويعتقدون أن تعميمه يضمن الحرية والمساواة، وتحقيق التقدم الاجتماعى والاقتصادى.

وتقع مسئولية الإشراف على التعليم وإدارته، على عاتق السلطات المحلية، وتبتعد السلطات المركزية أو الحكومة الفيدرالية عن أى تدخل فى شئون التعليم. والغرض من ذلك إتاحة الفرصة الكاملة للسلطات المحلية لتحمّل المسئولية وإدارة شئونها التعليمية بما توفره إمكاناتها وتقتضيه حاجاتها، وقد كان من نتيجة ذلك أن تميَّز التعليم الأمريكى بالتنوع والمرونة،واتسمت إدارته باللامركزية.

وتقوم السلطات المحلية بالإنفاق على التعليم، ولم يَحُل ذلك دون اهتمام الحكومة الفيدرالية بتقديم مساعدات مالية للولايات المختلفة.

ومن أبرز ملامح السياسة التعليمية فى أمريكا: أن التعليم هو الحياة، وهو ضرورة للأمن القومى، وضمان للحرية والمساواة، وأنه للجميع.

ويمتد التعليم العام على مدى اثنتى عشرة سنة، من سن السادسة أو السابعة حتى الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة، وهو إلزامى ومجانى وعلمانى، ويختلف تنظيمه من ولاية إلى أخرى.

ويتمثل تعليم ما قبل المدرسة فى: دور الحضانة، التى يلتحق بها الأطفال فيما بين سن الثانية والخامسة، وقد تكون هذه الدور داخل المدارس الابتدائية أو مستقلة، تنفق عليها وتديرها الكنائس أو الهيئات الخاصة.

أما رياض الأطفال، فيلتحق بها الأطفال فيما بين سن الرابعة والسادسة، وإن كان يُسمَح لهم فى سن الثالثة أو الخامسة بالالتحاق بها، ومنهجها الدراسى مرن، ولا يتضمن مواد معينة ثابتة، وتعتمد طرائق تدريسها على العمل واللعب الموجَّه.

ويلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية من سن السادسة أو السابعة، وتختلف مدتها من ولاية إلى أخرى، فمدتها ثمانى سنوات فى بعض الولايات وست سنوات فى ولايات أخرى، وأكثر أنماطها شيوعًا النمط الأخير، ومناهجها الدراسية محورية، تتركز حول تدريس العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية ولا سيما اللغة الإسبانية واللغة الفرنسية، كما تهتم مناهجها بدراسة التاريخ والجغرافيا والفنون الجميلة.

وبعد أن يُنهى الأطفال تعليم المدرسة الابتدائية، يلتحقون بالمدرسة الثانوية، ومدتها أربع سنوات فى الولايات التى تكون مدة المدرسة الابتدائية بها ثمانى سنوات، كما تكون مدتها ست سنوات فى الولايات التى تكون فيها فترة المدرسة الابتدائية ست سنوات، وقد تكون دراسة السنوات الست الثانوية مستمرة فى ثانوية واحدة، أو تُقسَّم إلى ثلاث سنوات فى الثانوية الدنيا، وثلاث سنوات فى الثانوية العليا، ولقد أقرت غالبية الولايات النظام الأخير.

وتتركز مناهج الثانوية الدنيا حول الطالب، بينما تتركز مناهج الثانوية

العليا حول المادة الدراسية.

وتمتد المدرسة الثانوية الدنيا من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة، أما الثانوية العليا، فتمتد من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة، وهي تماثل وضع الثانوية العامة بمصر، وتلتحق نسبة كبيرة من متخرجيها بالجامعات الأمريكية، ويتعلم التلاميذ في الثانوية العليا محاور تضم موضوعات دراسية مختلفة.

وهناك أيضًا المدارس الثانوية الشاملة، وهى النمط المألوف للتعليم الثانوى الأمريكى، ومناهجها متنوعة تتناسب مع مختلف القدرات والاستعدادات، وتؤهل للالتحاق بالجامعة أو العمل.

أما الثانويات المهنية أو التقنية، فتوجد في المدن الكبرى، وتتضمن مناهجها مواضيع عامة وأخرى مهنية، نظرية وعملية، ويلتحق متخرجوها بالتلمذة الصناعية أو العمل، مع تيسير عدة أشكال من الدراسات الوقتية المسائية لمتابعة الدراسة التى لها علاقة بأعمال المنخرطين فى العمل.

ويبدأ التعليم العالى بعد الثانوية العامة أو ما يعادلها، ويتمثل فى عدد كبير من الجامعات، والمعاهد العليا، وكليات المجتمع، والكليات الصغرى، وتقدم الكليات الأخيرة دراسة لمدة عامين بعد الثانوية، وتمنح ما يُسمَّى بالدرجة المشاركة أو الدبلوم، أما الجامعات وكليات المعلمين وكليات الآداب اللاهوتية، والمدارس المهنية الحرة، فتمنح درجة البكالوريوس.

وهناك بدائل عديدة لدراسة التعليم العالى بالدوام الكامل، مثل: الدراسة الوقتية النهارية أو المسائية أو الاثنتين معًا، والدراسة التعاونية، أى الدراسة فترة فى الكلية وأخرى فى مكان العمل.

ولقد تأثر إعداد المعلمين وتدريبهم فى أثناء الخدمة، بالتغيرات التى حدثت فى نظام التعليم الأمريكى، فكان للتوسع الكبير فى التعليم الابتدائى والثانوى وإلزاميته ومجانيته فى كل أنحاء الولايات المتحدة أثره فى ازدياد الحاجة إلى المعلمين، كما كان لتغيّر أهداف التربية - التى تتركز حول تنمية شخصية الفرد، وضمان مشاركته فى شئون مجتمعه، وإكسابه السلوك الديمقراطى، وبعض القيم الاجتماعية كالمساواة والحرية - أثره - أيضًا - فى إعداد المعلم وتدريبه، وبما يضمن رفع مستواه الأكاديمى والمهنى. ولكل ذلك قامت الولايات بإنشاء كليات المعلمين لإعداد معلمى المدرسة الابتدائية ومعلمى المدرسة الثانوية إعدادًا متماثلا علاوة على إنشاء أقسام للتربية بالجامعات.

ومن بين الاتجاهات السائدة لإعداد المعلمين، إعدادهم فى الجامعات إعدادًا أكاديميًّا ثُمَّ إعدادهم مهنيًّا لمدة عام أو عامين، فى المعاهد التربوية.

وتقوم السلطات التعليمية فى الولايات، ومعاهد التربية، وكليات المعلمين، وهيئات المعلمين وروابطهم، بتقديم برامج تدريبية متنوعة للمعلمين فى أثناء الخدمة، تجعلهم أكثر اتصالا بالتطورات الحديثة فى مجالات اختصاصاتهم التدريسية.

د. صلاح عبد الحميد مصطفى

أهم المراجع :

1-أدموند كنغ : التربية المقارنة، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية، ترجمة ملكة أبيض، دمشق : منشورات وزارة الثقافة السورية، 1989م.

2-هيو وارن : التعليم المهني والتقني، ترجمة جعفر الخياط ، العراق: وزارة التربية والتعليم ، 1977م.

3- The Encycolopedia Americara, International Edition, voi, II, Groiler incorporated, Eumbery, 1994.

نظام التعليم فى فرنسا

تحتل فرنسا موقعًا مهمًّا فى أوربا، وتبلغ مساحتها ما يزيد على (55 ألف كم2)، ويصل عدد سكانها إلى نحو 54 مليونًا، ويقطن المدن الآن 75٪ من السكان، وهناك تنوعات متميزة فى مناطقها، من حيث التضاريس والمهن، وأحيانًا من حيث المزيج العِرقى، بل من حيث اللغة أيضًا.

وقد شهد نظام التعليم الفرنسى منذ قيام الثورة الفرنسية عديدًا من الإصلاحات ومحاولات التطوير التى ميزته عن نظم التعليم فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، وغيرهما.

ومن أبرز الأهداف الرئيسية للتعليم فى فرنسا: إكساب الناشئة العقلية العلمية التى تسمح بالتفكير السليم ومجابهة مشكلات الحياة بوعى، وتزويدهم بالمعارف والمعلومات، وإكسابهم القيم والمعايير الصحيحة، وتأكيد ضرورة تنمية جوانب الشخصية الإنسانية وفق قدراتهم واستعداداتهم.

ومن بين الاتجاهات الأساسية للمقررات الدراسية بالتعليم الفرنسى: إعطاء مساحة أكبر للمعارف والمعلومات التى تسمح بفهم صحيح للعالم المعاصر، مثل: الجغرافيا والتاريخ، ومواد دراسية جديدة تُعنى بدراسة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع، ذلك علاوة على تدريس اللغة الفرنسية ولغة أجنبية، والعلوم والرياضيات والحاسب الآلى.

وقد بدأ الاهتمام بالتعليم التكنولوجى من الصفين الأخيرين من الحلقة الأولى فى المرحلة الثانوية، ويعبر هذا التطور فى محتوى المواد الدراسية عن تغليب كِفَّة العلوم الطبيعية، وتخليص التعليم من طابعه القديم الذى كان يجعل الغلبة للآداب والعلوم اللفظية.

وتقع مسئولية الإدارة والإشراف على التعليم الفرنسى على عاتق وزارة التعليم الوطنية، فالتعليم على مختلف مستوياته - يُدار مركزيًّا. ويرجع الأخذ بالنمط المركزى الشديد إلى الرغبة فى تحقيق العدالة الاجتماعية، والمحافظة على التراث الثقافى الفرنسى، والتمسك بالوحدة الوطنية.

ويتم الإنفاق على التعليم من خلال الاعتمادات المالية التى تخصصها الحكومة لوزارة التعليم الوطنية،

بالإضافة إلى مساهمات المحليات التي تقدر بنحو 13٪ من الموازنة العامة للتعليم الفرنسي.

والتعليم إلزامي ومجاني فيما بين سن السادسة والسادسة عشرة. ويتألف التعليم العام من تعليم ما قبل المدرسة، ويُعَدُّ جزءًا أساسيًّا من نظام التعليم، خاصة مابين سن الرابعة والخامسة، وتشرف عليه وزارة التعليم إشرافًا مباشرًا، وتوفر له السلطات التعليمية المحلية الأبنية المناسبة. وهذا النوع من التعليم يُعِدُّ الطفلَ لدخول المدرسة الابتدائية عندما يبلغ سن السادسة. ومُدَّة المدرسة الابتدائية خمس سنوات مُوزَّعة على ثلاث حلقات: (تمهيدى / ابتدائي مستوى أول وثانٍ / متوسط مستوى أول وثانٍ).

أمَّا التعليم الثانوى فيلتحق به الناجحون في المدرسة الابتدائية، ومدته سبع سنوات، مقسمة إلى حلقتين: الحلقة الأولى أربع سنوات، والحلقة الثانية ثلاث سنوات.

وتقدم الدولة هاتين الحلقتين في ثلاثة أنماط من المدارس، هي: الكوليج، والليسيه، والليسيه الفنية، التى تقدم ثلاثة أنواع من البرامج الفنية، تتراوح مدتها بين عام وثلاثة أعوام دراسية، وتتيح فرصة الالتحاق ببعض أنماط التعليم العالى لمن يجتاز ذلك البرنامج بنجاح، مع توفير فرص عمل لمن يرغب فى الالتحاق بسوق العمل والإنتاج. وتقدم مدارس الكوليج برامج دراسية تعدُّ امتدادًا لما تقدمه المدرسة الابتدائية، مع التنوع بين العلوم الأكاديمية والعلوم المهنية بصفة عامة. أمَّا مدارس الليسيه فتقدم برامج أكاديمية تتيح الحصول على شهادة البكالوريا (الثانوية)، وهى مطلب أساسي للالتحاق بالجامعات.

ويتمثل التعليم العالى فى المدارس العليا، مثل : البولتكنيك، ومدارس النورمال العليا والجامعات، والتى يلتحق بها الطلاب الحاصلون على شهادة البكالوريا، أما المدارس العليا فتعقد امتحانات قبول خاصة بها ذات مستوى رفيع، يحق لمن يجتازها بنجاح الالتحاق بهذه المدارس، والتى أكثرها شهرة: المدارس العليا للمعلمين، والمدرسة المتعددة التقنيات، والمدرسة القومية للإدارة.

ويتم إعداد معلم المدرسة الابتدائية فى مدارس النورمال الفرنسية، ويلتحق بها الطلاب الحاصلون على شهادة البكالوريا لمدة ثلاث سنوات دراسية، بينما يُعدُّ معلم المدرسة الثانوية على مستوى الجامعة التى تمنحه درجة الليسانس.

ويتم تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال التقدم للحصول على الدبلومات العليا فى التربية، وكذلك الدكتوراه، وكذلك من قِبل المنظمات النقابية التى تعقد حلقات دراسية وندوات، يتم فيها تبادل الخبرة فى المجالات الأكاديمية والمهنية للمعلمين بهدف رفع مستوى أداء المعلمين فى المدارس التى يعملون بها.

د. صلاح عبد الحميد مصطفى

أهم المراجع :

1- أدموندكنغ : التربية المقارنة، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية – ترجمة: ملكة أبيض – منشورات وزارة الثقافة السورية – دمشق : سنة 1989م.

2- رمضان أحمد عبيد : نظام التعليم فى فرنسا – (من كتاب: التربية المقارنة – الأصول المنهجية والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر) للدكتور: شاكر محمد فتحى وآخرين – بيت الحكمة – القاهرة: 1998م.

3- The Encycolopedia American, International Edition, Vol,11 Groiler incorporated, Eumbery, 1992.

نظام التعليم فى ألمانيا

تبلغ مساحة ألمانيا (357.50) ألف كيلو متر مربع تقريبًا. كما يبلغ عدد سكانها نحو (78.5) مليون نسمة. ويسودها المذهبان الكاثوليكى والبروتستانتى، وتبلغ نسبة المسلمين فيها (2.75٪) من السكان.


وقد تم توحيد ألمانيا الاتحادية وألمانيا الديمقراطية فى أكتوبر 1990م، وأعقب ذلك ظهور فوضى فى أداء النظام التعليمى، خاصة فى العام الدراسى (90/1991م)، ولكن تم تدارك ذلك فى فترة الانتقال، من خلال عقد مؤتمر لوزراء التعليم والثقافة ووكالة التخطيط التربوى وترقية البحث، وكذا المواد التشريعية، فى معاهدة الاتحاد التى حددت إجراءات تنظيم التعليم وتوحيد مراحله فى ألمانيا الموحَّدة.

وتتحدد أهداف النظام التعليمى فى توفير الفرص التربوية المتنوعة لجميع الأطفال حَسَبَ مواهبهم وإمكاناتهم وميولهم، والعمل على تطوير الشخصية، ورعاية الموهوبين فى ضوء المتغيرات العلمية والتقنية، وضرورة متابعة الإنجازات العلمية.

وقد استقر البناء التنظيمى للتعليم وتكوَّن على النحو الآتى:

1- المدارس الأساسية: وهى أُولَى لَبِنَات النظام التعليمى فى ألمانيا (المدرسة الابتدائية)، ومدة الدراسة بها 4 سنوات، وكانت فى برلين 6 سنوات. وهى مدرسة إلزامية، تسبقها رياض الأطفال والفصول المدرسية التحضيرية. والمناهج الدراسية فى هذه المدرسة الابتدائية تتضمن - إلى جانب القراءة والكتابة -الرياضيات والديانة والموسيقى والتربية الفنية والبدنية والأشغال اليدوية.

2- المدرسة الرئيسية: وهى مدرسة إلزامية ولكنها للطلاب الذين لا يرغبون فى الالتحاق بمدارس أخرى بعد انتهائهم من المدرسة الأساسية، وتختتم الدراسة فيها بالسنة التاسعة، وفى بعض الولايات الألمانية بالسنة العاشرة. وتهدف هذه المدرسة إلى تمكين الطلاب من متابعة المرحلة الثانوية، سواء فى إطار التعليم العادى أو المهنى. ويشمل منهج هذه المدرسة مواد تعليمية إلزامية، مثل: اللغة الألمانية، وإحدى اللغات الأجنبية، والفيزياء، والكيمياء، والبيولوجيا، والجغرافيا، والتاريخ، والرياضيات، والدين، والموسيقى، والتربية الفنية والبدنية، والعمل اليدوى، وفى مدارس ولاية بافاريا يدرس الطلاب -أيضًا- مادتى الاقتصاد



والميزانية.

3- أما المدرسة الإعدادية فتنتهى الدراسة بها - عادة - فى السنة العاشرة، وهى تمثل الجزء الأول من المرحلة الثانوية، وتشمل سنوات الدراسة من الخامسة إلى العاشرة، ولها نمط مدرسى آخر يلتحق به طلاب المدارس الرئيسية الراغبين فى التخرج بعد السنة المدرسية السابعة.

وتهدف المدرسة الثانوية فى ألمانيا إلى تأهيل الطالب لدراسته الجامعية. ويلتحق بها الطالب بعد المدرسة الإعدادية، وتوفر له فرص الاختيار بين ثلاث مجموعات رئيسية من المواد؛ هى: الأدب واللغات، والعلوم الاجتماعية، والرياضيات والعلوم الطبيعية.

ويوجد فى النظام التعليمى الألمانى المدرسة الثانوية الشاملة وبالإضافة إلى ذلك توجد المدارس المتخصصة فى تعليم الأطفال والأحداث المعاقين جسديًا وذهنيًا (10 أنواع من هذه المدارس). وتوجد المدارس المهنية ذات النظام المزدوج، وهى توازى المدرسة الثانوية، وتؤهل الطلاب الراغبين فى العمل فى مهنة معينة. ويرتبط التأهيل فيها بالممارسة العملية فى المؤسسات والمصانع ومراكز التأهيل المهنى الأخرى.

كما يوجد فى نظام التعليم الألمانى مدارس ثانوية متخصصة فى فروع الهندسة والاقتصاد والإدارة والاقتصاد المنزلى والعلوم الاجتماعية والملاحة البحرية. ويتضمن برنامج هذه المدارس تدريبًا مهنيًا، ويصل فيها الطالب إلى الدراسة سنتين دراسيتين أخريين، هما: 12.11

ويتم تمويل التعليم فى ألمانيا من قبل الحكومة الاتحادية والولايات وبلديات المدن والقرى، وهناك شروط فى تطبيق نظام التمويل، منها: عدم جواز فرض أية رسوم مالية على طلبة المدارس العامة، وتقديم الكتب والأدوات والوسائل الدراسية للطلبة مجانًا، كما تخصص المؤسسات التعليمية سيارات لنقل الطلاب من منازلهم إلى المدارس، وكذلك يحق للطلاب الحصول على مساعدات مالية وتأهيلية.

د. عبد الجواد السيد بكر

أهم المراجع :

1- نور الدين حاطوم: حركة القومية الألمانية - معهد البحوث والدراسات العربية - جامعة الدول العربية - القاهرة - 1971م.

2- Mitter , W. , Education in Present – Day Germany : Some Considerations as mirrored in comparative Education (July 1991), Copare, vol . 22, No. 1, 1992 PP53 – 67.

نظام التعليم فى ماليزيا

تقع ماليزيا فى أقصى جنوب آسيا، تحدها تايلاند شمالا، وسنغافورة جنوبًا، واليابان شرقًا، وتحتل بذلك منطقتين متميزتين جغرافيًّا، هما: شبه جزيرة ماليزيا (الملايو) وولايتا "صباح" و "سارا واك". ويبلغ عدد سكان ماليزيا (18) مليون نسمة.

وقد بدأت الحياة على شبه جزيرة الملايو منذ نحو ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد، وهاجر إليها أقوام من جنوب الصين واستوطنوا ضفاف الأنهار هناك، ومن خلال التجارة عرفت ماليزيا الحضارة القديمة. وتمثل ماليزيا مجتمعًا متعدد الثقافات بحكم هجرة أقوام من جنسيات متعددة إليها على مر العصور. وغالبية سكان ماليزيا هم الملاويون المسلمون، وتصل نسبتهم إلى (54٪) من عدد السكان. وقد دخل الإسلام ماليزيا مع التجار المسلمين القادمين من جنوب الهند فى نهاية القرن الثالث عشر الميلادى، والإسلام هو الدين الرسمى فى ماليزيا، كما توجد أقلية تدين بالمسيحية وأخرى تعتنق البوذية وأيضًا الكونفوشيوسية، ويكفل الدستور حرية العبادة لجميع الطوائف. وحصلت ماليزيا على استقلالها عام (1957م) ونظام الحكم فيها ملكى، وينص دستورها على أن نظام الحكم فى الدولة هو النظام الفيدرالى وملك منتخب وثلاث عشرة ولاية. ومن الملاحظ أن ثقافة المالاى والثقافة الكونفوشيوسية، تمثلان قيدًا على تحقيق المزيد من الديمقراطية فى الوقت الحاضر؛ حيث إن كلتا الثقافتين تمثل خليطًا من مفاهيم جنوب شرق آسيا والمفاهيم الإسلامية والمفاهيم الغربية (الإنجليزية)، التى تجعل الماليزيين يقدِّسون السلطة المتدرجة.

والنظام التعليمى فى ماليزيا يستهدف تقديم نمط تربوى موحَّد وشامل، بعيدًا عن العنصر، لكل أبناء ماليزيا، كما يركز فى أهدافه - أيضًا - على ضرورة توحيد لغة التعليم، لتصبح لغة قومية واحدة، يطلق عليها (باهاما ماليزيا)، مما يساعد على بناء الانتماء السياسى والاجتماعى فى ماليزيا وتكامله. كما يهدف النظام التعليمى - كذلك - إلى توفير تعليم مجانى إلزامى لجميع الأطفال لمدة (9) سنوات، والعمل على توفير تعليم مجانى - أيضًا - فى المستويات

الأعلى، وإدخال المواد المهنية فى المدارس من الصف السابع إلى الصف التاسع، وزيادة التركيز على تعليم العلوم فى جميع المراحل التعليمية، بالإضافة إلى التوسع فى استخدام التليفزيون التعليمى، والتوسع فى التعليم الجامعى والعالى.

أما عن هيكل النظام التعليمى أو السُّلَّم التعليمى، فنجد أن التعليم الرسمي يبدأ فى سن السادسة، وعلى أساس (6) سنوات (ابتدائى)، و(3) سنوات (إعدادى) أو ما يسمونه المدرسة الثانوية الدنيا، وسنتين (للثانوى) أو المدرسة الثانوية العليا التى يلتحق بها مَنْ ينجح فى اختبار يُعقد فى نهاية الصف التاسع، ثم التعليم العالى والجامعى.

كما يميز نظامَ التعليم الماليزى ثلاثةُ مسارات، هى: المسار الأكاديمى؛ حيث مناهج العلوم والآداب، وينتهى تدريسها بامتحان الشهادة الماليزية. والمسار الفنى: الذى يقدم تعليمًا عامًّا مع أسس فنية. والمسار المهنى، وكلاهما يؤدى إلى الشهادة الماليزية فى التعليم المهنى.

أما إدارة التعليم فهى تتم على عدة مستويات: الأول: المستوى الفيدرالى، مستوى (وزارة التعليم)؛ حيث تقوم لجنة على المستوى القومى بالتخطيط للتعليم وتعمل بالتعاون مع جهات، منها وزارة التعليم، وهى أعلى جهاز يشارك فى صنع القرار، ويرأسها وزير التعليم.

والثانى: المستوى الإقليمى (فى الولايات)، ففى كل ولاية إدارة تعليمية يرأسها مدير التعليم ويعاونه نائب له وهيئة من المستشارين المهنيين. ونلاحظ أن وظائف الإدارة فى الولايات هى وظائف تنفيذية أكثر منها مساهمة فى صنع القرار.

ويتم تمويل التعليم من خلال الضرائب الحكومية المركزية؛ حيث تقوم الدولة بعملية التمويل. ومن الملاحظ أن الإنفاق على التعليم الفنى يتبوأ أعلى نسبة من الإنفاق على التعليم فى ماليزيا.

ويقوم قسم المناهج التابع لقطاع التخطيط التعليمى والبحث بتطوير المناهج من خلال مركز تطوير المناهج المكلَّف وضع المناهج التى تخدم طموحات المجتمع الماليزى كما يقوم هذا المركز بدور مهم فى إعداد المعلمين وتدريبهم على نماذج المناهج الدراسية المطوَّرة.

أما إعداد المعلمين، فإنه يتم عن طريق قسم تدريب المعلمين بوزارة التعليم، وذلك بالنسبة إلى معلمى المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا والمدارس المهنية، أما معلمو المرحلة الثانوية العليا فيتم تدريبهم فى الجامعات.

وجدير بالذكر أن النظام التعليمى فى ماليزيا يهدف إلى وحدة الأمة الماليزية، ويعمل على الوفاء بمتطلبات قطاعات الإنتاج فى المجتمع، كما يهدف إلى إزالة الفوارق بين الطبقات، والعمل على انسيابية إدارة النظام التعليمى.

د. عبد الجواد السيد بكر

أهم المراجع :

1- Postleth waite, T.V., (ed.,) The Encyclop edia of comparative Education and national systems of Education, loxford: Pergamon Press, 1988, PP 466 – 467.

2- Watson , K .," Some Contenporary Problems and Jssues Resulting From Educational Expansion in South Eost Asia" , Compare, Vol . 14 No.1 . 1984 . pp 69-80.



نظام التعليم فى جمهورية تنزانيا المتحدة

تقع جمهورية تنزانيا المتحدة فى شرق إفريقيا، وتبلغ مساحتها (945087كم2)، ويُقدَّر عدد سكانها بنحو 25 مليون نسمة، غالبيتهم من الأفارقة الذين يتحدثون اللغة السواحيلية، وعاصمتها دار السلام، ويعتمد اقتصادها أساسًا على الزراعة على الرغم من وجود أنشطة تجارية وصناعية أخرى.

وقد قامت تنزانيا فى إبريل عام 1964م؛ نتيجة لاتحاد تنجانيقا وزنجبار، وكانت مستعمرة بريطانية نظرًا إلى موقعها الاستراتيجى المهم، وكانت قديمًا تضم أقليات أوربية وآسيوية، خاصة الهنود، وكانت الأغلبية الإفريقية محرومة من حقوقها السياسية والاقتصادية والتعليمية والصحية، وغيرها.

وتمثل مدارس الإرساليات التى انتشرت فى تنزانيا منذ أوائل القرن التاسع عشر بداية للتعليم النظامى، أما المدارس الوطنية الأولى فقد ظهرت فى زنجبار عام 1907م، وفى تنجانيقا عام 1914م، وقامت هذه المدارس وتطورت استنادًا إلى المعونات والجهود الخاصة.

لقد ورثت تنزانيا مشكلات تعليمية متعددة بعد استقلالها فى عام 1961م، حيث أشار الرئيس جولس نيريرى فى كتاباته إلى أن التعليم قبل الاستقلال كان يسوده التمييز العنصرى، ويخدم أغراض الاستعمار وأهدافه. ودعا نيريرى إلى ثورة تعليمية شاملة فى تنزانيا، لمواجهة احتياجات الشعب، والتصدى للمشكلات التعليمية الموروثة، وإنهاء التمييز العنصرى والدينى،ونشر الخدمات التعليمية، وتحسين التعليم النظامى بمراحله المختلفة. ومن هنا جاءت فلسفة: "التعليم من أجل الاعتماد على النفس " فى تنزانيا منذ عام 1967م، لتمثل أساسًا للإصلاحات التربوية الهائلة التى دعا إليها نيريرى والتى تقوم فى معظمها على ربط التعليم بحياة المجتمع وقيمه الاشتراكية، وتعميم التعليم، خاصة الابتدائى، وتوجيهه نحو التنمية الريفية، حيث يعيش (90٪) من السكان فى المناطق الريفية.

وتتحدد الأهداف العامة للتعليم فى جمهورية تنزانيا المتحدة فى إكساب جميع المواطنين المهارات الأساسية للتعليم، وهى : القراءة والكتابة والحساب، وتزويدهم بالمعارف

والمعلومات والاتجاهات والمهارات التي تمكّنهم من تحقيق التنمية الشاملة، وتنمية قدرات المواطن ومواهبه وإبداعاته وتمكينه من تحسين مستوى معيشته في الحياة، وتمكين المتعلمين من المحافظة على القيم الوطنية والاجتماعية والثقافية وتنميتها. ويتألف التعليم النظامي في تنزانيا من المراحل الآتية:

1- التعليم قبل المدرسي: ويلتحق به الأطفال من سن 4 سنوات، وهو تعليم غير إجباري، تشرف عليه وزارة التعليم والثقافة، حيث تتولى مسئولية تدريب معلميه وتطوير مناهجه، التي تتمحور حول بعض الأنشطة في مجالات اللغة والحساب والرسم والموسيقى والتربية الرياضية والصحية.

1-التعليم الابتدائي : ويلتحق به الأطفال من سن 7 سنوات ، ومدته 7 سنوات، ومناهجه تتضمن ثمانية مقررات، هي: اللغة القومية ، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والاقتصاد المنزلي، والتربية الصحية، والعلوم، والرسم والدراسات الدينية. وقد بلغت نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي في تنجانيقا (3ر81٪) في عام 1991م، بينما وصلت هذه النسبة في زنجبار إلى (65٪) فقط، ويُعقد في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي امتحان قومي تحت إشراف المجلس القومي للامتحانات. وقد بلغ معدل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي في عام 1991 نحو (4ر15٪) فقط، الأمر الذي يوضح أن الحكومة التنزانية - على الرغم من جهودها المتواصلة لتعميم التعليم الابتدائي - تسعى إلى تخفيض أعداد المدارس الثانوية الحكومية، إذ أتاحت الفرصة أمام القطاع الخاص ليتحمل مسئولية التوسع في التعليم الثانوي والعالي.

2- التعليم الثانوي : وينقسم إلى حلقتين، الأولى مدتها 4 سنوات، ويُعقد في نهايتها امتحان قومي من يجتازه بنجاح يمكنه الالتحاق بالحلقة الثانية، وتستمر الدراسة بها لمدة سنتين، ويُعقد في نهايتها امتحان قومي من يجتازه بنجاح يمكنه الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، أو العمل في المجالات الوظيفية المختلفة، والتعليم الثانوي في معظمه غير مجاني، ويخضع للتنظيمات الحكومية وغير الحكومية، ومناهجه تتضمن مقررات أساسية في : اللغة القومية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والأدب، والتعليم الديني، ومقررات تخصصية في مجالات : الفيزياء، والأحياء، والجغرافيا، والتاريخ.

3- التعليم العالي: ويتألف من الجامعات وكليات التقنية وكليات التربية، بجانب الجامعة المفتوحة التي تأسست في دار السلام أخيرًا؛ لتقدم تعليمًا عاليًا، تحت إشراف وزارة العلوم والتكنولوجيا والتعليم العالي.

وتهتم تنزانيا بمؤسسات التربية الخاصة، والتي وصل عددها إلى 118 مؤسسة حكومية وغير حكومية في عام 1992م، وتقدم تعليمًا للأطفال المعاقين على مستوى التعليم الابتدائي.

كما تُولي الحكومة التنزانية اهتمامًا خاصًا لتعليم الكبار ومحو الأمية والتعليم غير النظامي، وتؤكد توجيهه نحو مجالات التنمية الريفية.

وتُعَدُّ وزارة التعليم والثقافة الوزارة المسئولة عن إدارة التعليم في تنزانيا، فهي التي تتولى تنفيذ الخطط التربوية وتطويرها على مستوى الدولة. ويساعد وزير التعليم والثقافة وكيلان، أحدهما للتعليم، والآخر للثقافة. وتتشكل الوزارة من عدد من الأقسام المختلفة، منها : التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، وإعداد المعلمين، وتعليم الكبار، والتخطيط التربوي، والإدارة وشئون العاملين، والإشراف

الفنى، والتربيـة الرياضية، وغيرها. ويُدار كل قسم من هذه الأقسام من خلال مدير مسئول عن تنسيق جميع الأنشطة فى حدود اختصاصاته التعليمية. ولتحقيق كفاءة عالية قامت الوزارة بإنشاء مراكز مستقلة، منها: مركز تطوير المناهج ليتولى تطوير محتوى التعليم والمواد التعليمية ، ومركز تعليم الكبار ليتولى تنفيذ برامج تعليم الكبار ومحو الأمية، والمجلس القومى للامتحانات ليكون مسئولاً عن تصميم وإدارة الامتحانات القومية على مستوى الدولة.

وكانت الوزارة حتى عهد قريب مسئولة عن إدارة التعليم العالى إلى أن تأسست وزارة العلوم والتكنولوجيا والتعليم العالى فى عام 1990م؛ لتتولى هذه المسئولية.

أما تمويل التعليم فقد كان مسئولية كبيرة تقع على عاتق الحكومة المركزية فى أعقاب الاستقلال، غير أنه مع مرور الوقت أصبح يمثل مسئولية مشتركة بين الحكومة والقطاع الخاص والأهالى نظرًا إلى زيادة تكلفة التعليم، ففى منتصف الثمانينيات كانت نسبة الإنفاق الحكومى على التعليم تتراوح مابين (15٪) و(20٪)، وكانت ميزانية التعليم تمثل (12٪) من ميزانية الحكومة المركزية. وقد انخفضت هذه النسبة فى عام 1990/1991م إلى (3ر6٪) فقط.

وتتعدد مصادر إعداد المعلم فى تنزانيا، حيث يعدُّ معلم التعليم الابتدائى "فى معاهد إعداد المعلمين" لمدة سنتين، والتى تقبل طلابها من الناجحين فى الامتحان النهائى للحلقة الأولى من التعليم الثانوى، أما معلم التعليم الثانوى فإنه يعدُّ فى كليات التربية لمدة سنتين، والتى تقبل طلابها من الناجحين فى الامتحان النهائى للحلقة الثانية من التعليم الثانوى، هذا بجانب بعض خريجى الجامعات، الذين يعملون فى مجال التدريس. وتوفر الوزارة تدريبًا لجميع المعلمين أثناء الخدمة.

وبصفة عامة فإنه من الملاحظ على نظام التعليم فى تنزانيا تعرُّضه للعديد من الإصلاحات التربوية، خاصة فى عقدى الثمانينيات والتسعينيات. ولعل من أبرز هذه الإصلاحات : الاهتمام بمجال الطفولة المبكرة، والتعليم قبل المدرسى، ومدارس التربية الخاصة، ومجالات التربية البيئية والصحية، والتعليم المستمر للأسرة، وإنشاء الجامعة المفتوحة، وتأسيس وزارة العلوم والتكنولوجيا والتعليم العالى، وإعادة هيكلة وزارة التعليم وتضمينها جانب الثقافة، بما يضمن توجيه التعليم من أجل التنمية الثقافية. ومن المتوقع – أيضا – أن يشهد هذا النظام فى المستقبل القريب اهتمامًا خاصًّا فيما يتعلق بتعميم التعليم الابتدائى وتحقيق الاستيعاب الكامل فى مدارسه وتحسين نوعيته، ولتأكيد أهمية تعليم العلوم والتكنولوجيا؛ لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين.

د. عادل عبد الفتاح سلامة

أهم المراجع :

1- سعاد بسيونى عبد النبى: " الحقوق التربوية للطفل فى العالم المعاصر"، مجلة كلية التربية – جامعة حلوان، 1995.

2- .Hinzen Fother, the Tanzanian Experience Education For Institute Development , (Hamburg : unesco Institute for Education,1979).

3- Torsten Husen (Ed.) the International Encyclopedia of Education, Second Edition, Pergamon, vol : 10,1995.

التخطيط التعليمي

التخطيط بوجه عام، والتخطيط التعليمي بوجه خاص، أحد سمات عالمنا المعاصر، وتعود جذوره التاريخية إلى مئات السنين؛ حيث بدأ مع قيام الحضارات الإنسانية في العصور القديمة،وكان في الماضي تخطيطًا بسيطًا شفهيًّا قصير المدى، لا تتعدى مدته الزمنية أسابيع أو شهورًا. أما الآن فأصبح التخطيط يتميز بالعلمية والموضوعية وبعد المدى، معتمدًا على أسس المنهج العلمي وأساليبه.

ومع بداية القرن العشرين وبالتحديد خلال الربع الثاني منه، بدأ الاهتمام بالتخطيط التعليمي يتزايد بسرعة كبيرة؛ نتيجة لمجموعة من الأحداث والعوامل، منها: الأزمة الاقتصادية العالمية عام 1930م، والحرب العالمية الثانية، وقيام حركات الاستقلال التي شهدتها كثير من دول العالم الثالث، وانحسار حركة الاستعمار الغربي. فنتج عن هذه الأحداث ضرورة إعادة بناء الموارد الاقتصادية والبشرية لكثير من دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء. وقد نظرت حكومات هذه الدول إلى التخطيط التعليمي على أنه الطريق الرئيسي للتنمية الشاملة، خاصة مع زيادة الاهتمام بالتعليم، الذي يحقق بناء الفرد والمجتمع في عالم، يتميز بالتغيّر السريع والتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل.

ويشير التخطيط إلى العملية التي يتم خلالها تحديد الأهداف ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس، واتخاذ مجموعة من الإجراءات والتدابير والقرارات اللازمة لتحقيق أقصى ما يمكن من هذه الأهداف، خلال مدى زمني معين.

أما التخطيط التعليمي فيشير إلى تحليل الظروف الراهنة للنظام التعليمي بمؤسساته ومبانيه وموارده البشرية والمادية؛ كي يتم استنباط وتحديد طرق وأساليب للوصول إلى مستقبل مرغوب فيه، يتمثل في تحقيق أهداف يتم صياغتها وفقًا لإمكانات النظام التعليمي والمجتمع، معنى ذلك أن المسئولين عن النظام التعليمي يقومون بدراسة إمكانياته المادية والبشرية، ويضعون على ضوئها أهدافًا معينة، ثم يضعون خطة لتحقيق هذه الأهداف في فترة زمنية محددة. وباعتبار النظام التعليمي جزءاً من المجتمع الذي يوجد فيه، ونظامًا فرعيًّا من أنظمته، فإن التخطيط التعليمي يرتبط مباشرة بالتخطيط القومي الشامل لجميع قطاعات المجتمع.

وقد أدت عوامل كثيرة إلى ضرورة الاهتمام بالتخطيط خلال السنوات الأخيرة، ومن هذه العوامل:

- العلاقة الوطيدة بين التخطيط التعليمي والتنمية الاقتصادية، والتي نتجت عن الدور الإيجابي المهم الذي يلعبه التعليم في التنمية الاقتصادية.
- العلاقة الوطيدة بين التخطيط التعليمي والتنمية الاجتماعية، وانتشار بعض النظريات والاتجاهات العلمية التي تؤكد أهمية رأس المال البشري -الموارد البشرية - في التنمية الشاملة، وأن التخطيط التعليمي هو الوسيلة الأساسية لمساعدة التعليم على مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي في مختلف المجالات، بالإضافة إلى مساهمة التخطيط التعليمي في حل كثير من المشكلات التربوية التي تعوق النظام التعليمي، ومنها مشكلة الثنائية بين التعليم العام والخاص، والتعليم الثانوي العام والفني، والتعليم الأدبي والعلمي، ومشكلات بطالة الخريجين..إلخ.

ويختلف التخطيط التعليمي عن الخطة التعليمية، فالتخطيط عملية مستمرة، أما الخطة فتشير إلى وضع التخطيط التعليمي في صورة برنامج موقوت بمراحل وخطوات وتحديد زمني ومكاني معين، مثل: الخطة الخمسية، والعشرية لتطوير التعليم.

وتوجد أنواع متعددة من التخطيط التعليمي؛ حيث يتم تقسيمه وفقًا لمعايير منها:

– التخطيط وفق معيار المدى الزمني: تخطيط طويل المدى لمدة عشر سنوات أو أكثر، وتخطيط قصير المدى لمدة ثلاث إلى أقل من عشر سنوات.

– التخطيط وفق معيار المكان: وهو تخطيط محلي على مستوى إدارة تعليمية أو مدرسة أو تخطيط إقليمي على مستوى مديرية تعليمية، وتخطيط قومي على مستوى النظام التعليمي ككل.

– التخطيط وفق معيار الشمولية: وهو تخطيط قطاعي، مثل: التخطيط للتعليم الابتدائي أو الثانوي، وتخطيط شامل مثل: التخطيط للنظام التعليمي ككل.

– التخطيط وفق معيار التنفيذ: وهو تخطيط وتنفيذ مركزي بمعنى أن تكون وزارة التربية والتعليم مسئولة كلية عن التخطيط والتنفيذ، أو تخطيط مركزي وتنفيذ لا مركزي، بمعنى أن تتولى وزارة التعليم التخطيط، وتتولى المديريات والإدارات التعليمية التنفيذ، أو تخطيط وتنفيذ لا مركزي، بمعنى أن تتولى مديريات وإدارات التعليم التخطيط والتنفيذ لمؤسساتها التعليمية.

– التخطيط وفق معيار الكم والكيف: وهو تخطيط كمي يهدف إلى تحديد أعداد الأفراد الذين يتم تدريبهم أو إعدادهم، وتخطيط كيفي يهدف إلى تحقيق مواصفات وشروط معينة في الأفراد الذين يتم تدريبهم وإعدادهم.

وعلى مخططي التعليم أن يفهموا كلاًّ من فلسفة النظام التعليمي، والوضع الحالي لهذا النظام، ونظرته المستقبلية، والتجارب والخطط التعليمية السابقة، وظروف المجتمع السياسية والاقتصادية، بالإضافة إلى تجارب ونظم التعليم في بعض الدول المتقدمة والنامية، وذلك قبل أن يبدأوا في وضع خططهم التعليمية.

وتوجد مجموعة من الخطوات يجب أن يتم تنفيذها في أثناء وضع الخطة التعليمية، وهذه الخطوات هي:

– الخطوة الأولى: وتشمل تحديد أهداف الخطة مع تحديد الأولويات.

– الخطوة الثانية: وتتضمن دراسة الوضع السكاني والاقتصادي والاجتماعي والتعليمي مع إعداد مشروع الخطة.

– الخطوة الثالثة: وتشمل الاستشارات وإصدار التشريعات اللازمة لدعم الخطة.

– الخطوة الرابعة: وهي مرحلة تنفيذ الخطة.

– الخطوة الخامسة: وتشمل مرحلة تنفيذ الخطة في ضوء معايير معينة.

ويواجه التخطيط التعليمي بعض الصعوبات في الدول النامية – ومنها الدول العربية – والتي تتمثل في نقص أعداد المخططين التعليميين وطرق إعدادهم، ونقص البيانات والمعلومات عن المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية والمادية، وقلة الإمكانات المادية والبشرية، بالإضافة إلى زيادة الاهتمام بالتخطيط الكمي على حساب التخطيط الكيفي، ومركزية التخطيط والتنفيذ.

د. علي السيد الشخيبي

أهم المراجع :

1- محمد سيف الدين فهمي: التخطيط التعليمي، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965م.

2- عبد الله عبد الدايم، التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1966م.

3- سعيد إسماعيل علي: التعليم والخصخصة، كتاب الأهرام الاقتصادي، الأهرام، القاهرة ، نوفمبر 1996م.

جودة التعليم

التعليم أحد أبرز مدخلات المستقبل الأفضل، فلا نتصور تحقيق تقدم اقتصادى وزيادة معدلات الإنتاج -فضلاً- عن تجويده دون تعليم ذى جودة عالية، تعليم يرعى الموهبة وينميها، كما يدعم الإبداع ويربى على التفكير العلمى والعقلاني.

الجودة بصفة عامه هى الإتقان والخلو من العيوب، والمتانة وحسن المظهر وكفاءة الأداء وفاعليته.

وتعنى جودة التعليم قدرته على إكساب المتعلمين أهم المهارات الفنية فى التخصصات المختلفة، كما تكسبهم أهم المهارات التصورية والابتكارية والإبداعية التى تعينهم على التفكير المستقبلى السليم مع تنمية الخيال العلمى؛ لُب كل اختراع واكتشاف، كما تعنى جودة التعليم إكساب الخريجين أهم المهارات التى تعينهم على النجاح فيما يسند إليهم من أعمال فى مجال العمل بعد تخرجهم والتحاقهم بالعمل، وتكسبهم أهم مهارات العلاقات الإنسانية التى تساعد المتعلمين على التكيف فى المجتمعات والبيئات التى يعيشون فيها، وتلبى جودة التعليم احتياجات السوق المحلية والعالمية من الكوادر العلمية والعمالة الفنية فى مناخ من المنافسة العالمية الحرة، وتلبى جودة التعليم حاجة المتعلمين إلى اكتساب أهم المعارف الإنسانية التى تعينهم على التعليم الذاتى والمستمر والتعليم مدى الحياة، وفى النهاية تعمل جودة التعليم على تحقيق الأهداف التربوية التى ينشدها المستفيدون منها ، ونعنى بهم الطلاب.

وتتضمن جودة التعليم الشاملة جودة التكنولوجيا البشرية، ونعنى بها فهم الأفراد للوسائل العلمية الحديثة والتعامل معها فى التطبيق العملى بسلاسة ويسر، كما تتضمن جودة التعليم الشاملة جودة التكنولوجيا المادية، ونعنى بها جودة العناصر المادية التى نستخدمها فى حياتنا اليومية بفاعلية وإتقان وبتكاليف مقبولة وفى وقت وجيز، وبالإضافة إلى ذلك جودة المناخ والبيئة المحيطة.

ويجب تحديد معايير لجودة التعليم تدل على اكتساب الخريجين أهم المهارات المطلوبة فى سوق العمل العالمى ، وتتفق مع حجم الطلب على الخريجين والتوقعات المستقبلية لنجاحهم فيما يسند إليهم من أعمال، فتُمنح على أساسها المدارس شهادة الأيزو فى التعليم، كما هو الحال الآن لمعظم المنتجات العالمية؛ حيث ترفق مع هذه المنتجات شهادة جودة وإتقان، تلقى قبولا ورضاءً لدى المستفيد النهائى.

ويتطلب هذا من جميع الوحدات والمستويات المختلفة التكاتف والتعاون من أجل تحقيق الهدف الكلى لجودة التعليم عن طريق المعارف الفنية والسلوكية فى حدود المناخ التفاعلى لمنظومة التعليم والبيئة المحيطة بها.

ولتحقيق جودة التعليم فى عالم متغير بإيقاعه السريع والذى وصلت فيه المعرفة المتزايدة إلى درجة كبيرة، كما تغير هدف المنهج المدرسى من حفظ واستظهار وتلقين يبعث الملل ويقتل ملكات الإبداع والابتكار إلى تنمية جميع جوانب النمو المختلفة للمتعلم من معرفيَّة ومهارية ووجدانية.

ومن أهم خطوات تحقيق جودة

التعليم ووسائله:

* تحديد أهداف التعليم تحديدًا إجرائيًا مع برمجة الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف.

* تحسين مدخلات التعليم بصفة عامة، وهي:

-منهج دراسي ومحتوى تم التخطيط والإعداد الجيد لهما مع التنفيذ والمتابعة والتقويم الموضوعي والمستمر.

-إدارة تعليمية غير تقليدية قادرة على قيادة العمليات المختلفة (بشرية ومادية وبيئية)، والتي من شأنها تجويد التعليم.

-معلم متميز أو عضو هيئة تدريس تم إعداده جيدًا من الناحية الأكاديمية والمهنية.

-طالب لديه الاستعداد والقدرة على التعليم مع العناية بالفئات الخاصة من الطلاب وتقديم خدمات التوجيه والإرشاد التربوى.

-مبانٍ مدرسية وأفنية تسمح بمزاولة الأنشطة المختلفة التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل فى جميع جوانب نموه.

-الموارد والإمكانات المالية والمادية وتشمل، الأجهزة العلمية والمعدات المتقدمة تكنولوجيًّا والمعامل، مع حسن توظيفها التوظيف الأمثل.

الاعتمادات المالية مع تقليل شتى صور الإسراف والتبذير، أى شتى صور الهدر أو الفاقد.

* تهيئة المناخ المجتمعى المحيط، وذلك لضمان جودة التعليم بالتقويم المستمر للنظام التعليمي، وضرورة إشراك مفكرى المجتمع ومثقفيه وخبراء القطاعات الصناعية والزراعية والتجارية والنقابات المهنية وأولياء الأمور وسائر القطاعات الأخرى فى عملية التقويم، وذلك لمعرفة أهم المواصفات والمعايير المطلوبة فى الخريج.

* تشجيع الجامعات والمراكز البحثية على إجراء البحوث العلمية المرتبطة بمشكلات المجتمع، والمشاركة فى وضع المعايير الموضوعية لقياس جودة التعليم، مع إجراء الدراسات الميدانية لاختيار أنسبها.

* تأسيس برامج لتعليم المعلمين وإعادة التدريب والذى يضمن تدريبًا جادًّا ومستمرًّا أثناء الخدمة للمعلمين والفئات المعاونة على الأساليب التربوية الحديثة؛ لضمان حسن إعداد وتنمية المعلم ومتابعته.

*التكيف مع الفلسفة الاقتصادية العالمية الجديدة " فلسفة اقتصاد المعلومات"؛ حيث إننا نعيش فى عصر اقتصادى جديد لم نعد قادرين فيه على تحمل وجود عائق أو تأخير فى الإنجاز أو أخطاء أو عيوب فى الأداء البشرى.

د. محمد محمود محمد الدمنهورى

أهم المراجع :

1- القحطانى "سالم سعيد ": إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها فى القطاع الحكومى، الإدارة العامه (معهد الإدارة العامة - الرياض) السنة 32 ، العدد 78 ، شوال 1413هـ = 1994 م

2- رولاندكوثمان : إدارة الجودة، ترجمة عادل بلبل، القاهرة: المكتبة الأكاديمية 1994م.

3- عبد الرحمن أحمد محمد هيجان : منهج عملى لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الكلية ، الإدارة العامة (معهد الإدارة العامة - الرياض) المجلد الرابع والثلاثون العدد الثالث ، 1415هـ = 1994م.

4- على السلمى : إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو 9000 ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، 1997م.

معوقات التعليم

معوقات التعليم هى كل ما يعطل التعليم، ويقف أمام حركته الطبيعية، ويحول دون تحقيقه لأهدافه التربوية المنشودة بدرجة أو بأخرى، سواء ما ارتبط من هذه الأهداف بتنمية شخصية التلميذ كلها، أو فى إحدى جوانبها، أو ما ارتبط فيها بالتنمية المجتمعية الشاملة، أى أن هذه الإعاقة قد تكون جزئية بسيطة يسهل تذليلها، أو كلية معقدة تتطلب نوعًا من التعاون وتضافر الجهود على المستوى القومى

والتعليم من أكثر القطاعات فى المجتمع معوقات ومشكلات، نتيجة تزايد الطلب الشعبى عليه واتساع قاعدته البشرية من ناحية، وما يعلقه عليه المجتمع بنظمه المختلفة من أهداف وآمال طموحة، وهى غالبًا ما تقصر الإمكانات التعليمية المتاحة عن الوفاء بها وتحقيقها من ناحية أخرى.

وأيًا ما كانت معوقات التعليم ومشكلاته، فإنه من الضرورى سرعة الكشف عنها وتفحصها بدقة، والعمل على تذليلها وعلاجها؛ حفاظًا على الوقت والجهد والمال من الهدر والضياع، وتحقيقًا للأهداف التربوية وفق الخطة التعليمية المرسومة فى ضوء خطة التنمية المجتمعية الشاملة، وإلا أصبح التعليم عبئًا ثقيلا على المجتمع، وحجر عثرة أمام عملية التنمية.

وعلى الرغم من ترابط المعوقات التعليمية وتداخلها، فإنه من الممكن تناولها بشيء من التصنيف، فمنها ما يرتبط بالتلميذ نفسه وذاتيته، ومنها ما يرتبط ببيئته الخارجية بما فيها من أسرة ومدرسة، ومنها ما يرتبط بمحيطه الاجتماعى، بما يضمه من مؤسسات، وما لديه من قيم وتوجيهات.

أما ما يتصل بالتلميذ نفسه، فقد يكون لديه إعاقة بدنية أو حسية، وقد يكون متخلفًا عقليًا، أو ضعيف الثقة فى نفسه، أو شاعرًا بالوحدة، أو لديه إحباط، وغيرها من الأمراض النفسية التى تحول دون التحصيل الدراسى الجيد أو مواصلة التعليم، أو الالتحاق بالمدارس العادية مع أقرانه.

وأمّا ما يتعلق بالأسرة، فقد تحول ظروفها الاقتصادية والاجتماعية دون إلحاق أبنائها بالمدرسة أو مواصلة التعليم، وقد تمارس عليهم نوعًا من القسوة والتسلط كإجبارهم على نوع معين من التعليم، أو الضغط عليهم وعقابهم من أجل الحصول على أفضل الدرجات دون مراعاة لقدراتهم وميولهم الخاصة، وهذه الممارسات وغيرها تؤثر عليهم وتعوق نموهم النفسى والعلمى، بالإضافة إلى عدم ارتفاع مستوى الوعى لدى الأسرة بالمستوى الذى يمكنها من التعاون والتنسيق مع المدرسة من أجل تربية أفضل.

وأمّا ما يتعلق بالمدرسة فهناك معوقات ترتبط بطبيعة المدرسة وظروفها الخاصة، كضعف إمكاناتها المادية من أبنية صالحة، وأجهزة ومختبرات وورش وملاعب، وتعدد الفترات الدراسية، وقصر اليوم الدراسى، وزيادة كثافة الفصول، الأمر الذى يؤدى إلى ضعف التحصيل لدى التلاميذ، وإهمال الأنشطة والهوايات العملية، والاهتمام بالجانب النظرى فى المقررات الدراسية على حساب الجانب العملى بما لا يتفق وطبيعة التلميذ من ناحية، ومطالب المجتمع من ناحية أخرى. وقد يكون المعلم نفسه عائقًا عندما لا يتقن مهنته مادة وطريقة وتوظيفًا أمثل للإمكانات

المدرسية المتاحة، وقد يحول أسلوب الإدارة المدرسية دون المشاركة الإيجابية لكل العاملين فى المدرسة بما فيها الطلاب أنفسهم، وربما تهتم الإدارة بالأعمال المكتبية على حساب التلميذ والعملية التعليمية.

وفيما يتعلق بالعوائق المجتمعية، فإن أحوال المجتمع وظروفه الاقتصادية والاجتماعية، تؤثر على حركة التعليم بكل جوانبها. فتشكل الضغوط الاقتصادية وأنماط العلاقات الاجتماعية السائدة، والاضطرابات الأمنية الداخلية، والحروب الخارجية، وغيرها عائقًا أمام حركة التعليم، وتحد من كفاءته، كما أن ما يسود المجتمع من قيم واتجاهات ديكتاتورية أو تسلطية تؤثر على التعليم وإدارته، وتحول دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وقد تؤثر المؤسسات الإعلامية والثقافية تأثيرًا سالبًا على عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال والمراهقين، وتعمل دون تنسيق مع المدرسة، مما يحد من تأثير التعليم وتحقيق أهدافه التربوية والاجتماعية المنشودة، ونذكر على سبيل المثال ما يبثه التليفزيون من برامج ومشاهد لا تتفق مع عقيدة المجتمع وقيمه ومبادئه السامية.

وهذه المعوقات على تعددها وتنوعها ليست مستعصية على الحل والعلاج، فما جعل الله من داء إلا وله دواء، وما على القائمين بالأمر إلا أن يتحلَّوا بالصبر والمثابرة، بحثًا عن الحلول الملائمة، وطلب أسباب العلاج دون يأس أو قنوط.

وإذا كنا نهتم بتربية أبنائنا الفائقين، فمن الضرورى أيضًا أن نهتم بأبنائنا المعاقين من خلال أساليب التربية الخاصة، وإذا كانت الأسرة وسيطًا تربويًّا دائمًا مع أبنائها فى الصغر والكبر، فمن الضرورى الحرص على تنمية المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى فى الأسرة، بما يجعلها قوة تربوية تنشئ أبناءها على السلوك الصحيح والقيم السامية، متعاونة فى ذلك مع المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية.

وضرورى للمدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية متخصصة أن تبرأ من إعاقاتها الداخلية، فترفع من كفاءة مدرسيها وإدارتها بالإعداد والتأهيل التربوى السليم، وفقًا للاتجاهات التربوية الحديثة، كما تحرص على توافر الإمكانات المادية اللازمة لنجاح العملية التعليمية.

وعلى المؤسسات الإعلامية والثقافية فى المجتمع أن تعمل فى ضوء القيم والمبادئ العليا السامية فى تناسق وتكامل مع المدرسة والمؤسسات التعليمية، بما يجنب أبناء المجتمع وثروته البشرية الزلل ومواطن الانحراف بكل صوره وأشكاله.

د. سعيد طعيمة

أهم المراجع :

1- عبد الغنى عبود - التربية ومشكلات المجتمع- دار الفكر العربى - القاهرة - الطبعة الثانية - 1992م.

2- عباس مدنى - مشكلات تربوية فى البلاد الإسلامية - مكتبة المنارة - مكة المكرمة - الطبعة الثانية - 1989م.

3- فيليب كونر - أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينيات - ترجمة محمد خيرى حربى وآخرين- دار المريخ - الرياض - 1987م.

التدريس علم وفن وصناعة

عملية التدريس الناجحة هى التى يتكامل فيها أداء المعلم مع أداء المتعلمين فى تناول محتوى علمى معين ، مناسب ومنظم ، مع الاستخدام الأمثل للوسائل المناسبة التى تساعد على التعلم.

والهدف من عملية التدريس سواء قام بها الآباء أو المعلمون هو المحافظة على فطرة الأبناء ورعايتها ، وتنمية مواهبهم واستعداداتهم وهى كثيرة ومتنوعة ؛ بحيث يصل كل منهم إلى درجة كماله التى قدرها الله له ، وتوجيه هذه المواهب للعمل فى إعمار الحياة والقيام بواجبات الخلافة فى الأرض .

وعملية التدريس التى تستطيع تحقيق هذه الأهداف تقتضى خططًا متدرجة تسير فيها المواقف التربوية وفق منهج منظم صاعد ، ينتقل بالأبناء من طور إلى طور ومن مرحلة إلى أخرى ، حتى يوصل كلا منهم إلى درجة كماله الخاصة به . والتدريس بهذا المعنى المتكامل لا يمكن أن يتم إلا وفق وسائل وغايات العلم والفن والصناعة . والتدريس بهذا المفهوم لا يمكن أن يُستغنى فيه عن المعلم الإنسان بالكمبيوتر مثلا- أو بالتعليم المبرمج أو التعلم عن طريق الآلات وحدها فكل هذه إنما هى أدوات مساعدة للمعلم الإنسان ، الذى ينبغى أن يكون قدوة فكرية ، وقدوة تربوية ، وقدوة نفسية وقدوة اجتماعية تفهم طبيعة المجتمع والحياة ، وتقدر طبيعة النفس البشرية وحاجاتها وقدراتها.

إن التدريس عملية إنسانية ، فالتدريس علم فى بناء البشر ، وصناعة إنسانية الإنسان ، وتغذية روحه بالإيمان بالله ، وتنمية نفسه المطمئنة إلى جنب الله ،نفسه الآمرة بالمعروف والناهية عن المنكر . لابد أن يفهم الآباء والمعلمون أن تنمية هذه الجوانب أساس فى تنمية إنسانية الطفل الصغير والمتعلم الكبير أيضًا بدليل أن الذين برعوا فى التدريس لكنهم أهملوا هذه الجوانب قد أخرجوا للناس هياكل بشرية ،﴿ **وإذا رأيتهم تعجبك أجسامهم ...** ﴾ (المنافقون:4) لكن قلوبهم كالحجارة أو أشد قسوة .. انظر مثلاً إلى سلوكيات كثير من الناس فى بلاد الاتحاد السوفيتى المنهار ، وانظر إلى ما فعله الصرب فى البوسنة والهرسك ، وما يفعلونه

الآن فى كوسوفو !

التدريس" علم " إخبار من حيث إنه إخبار بالحقائق الكلية والمعايير والقيم الإلهية الثابتة ، التى يتلقاها الإنسان ، فيؤمن بها إيمان تسليم ويتكيف معها . وهو "علم" إخبار – أيضًا – من حيث إنه معرفة بقوانين الله فى الكون وكيف سارت على الأمم والشعوب الغابرة، وكيف مضت سنة الله فيهم أمثال المصريين القدماء وقوم عاد وقوم ثمود، وكيف نستفيد من تاريخ الأمم والشعوب السابقة على عصرنا .

والتدريس "علم" إنشاء من حيث إنه محاولة للكشف عن الحقائق ومعرفة القوانين والسنن التى خلق الله الكون عليها ، والتى يكتشفها الإنسان من آن إلى آخر كلما ارتقى فى سلم المعرفة . فالتدريس هنا علم من علوم البحث ووسائله هى التى تعين الإنسان على الاكتشاف والاختراع والإبداع، كما أنه وسيلة لاكتساب المعرفة فى العلوم الإنسانية عن طريق الملاحظة والتفكير وإدراك العلاقات، ووسيلة– أيضًا– لاكتساب المعرفة فى العلوم الطبيعية والكونية التى تهدف إلى الوصول إلى معرفة آيات الله وقوانينه بالملاحظة والتجربة والتطبيق من أجل إعمار الحياة .

والتدريس مهنة وصناعة ، فقد عقد ابن خلدون فصلاً فى مقدمته بعنوان : " فصل فى أن التعليم للعلم من جملة الصنائع " . فالتدريس عملية ذات قواعد وأصول ، ولابد أن تسير وفق منهج لتحقيق أهداف معينة . والمدرس هنا يُصنع ولا يُولد . فالمدرس الجيد لا يُولد كذلك ، وإنما يُولد باستعداداتٍ جيدة للتدريس فقط ، لكن هذه الاستعدادات لا تفعل شيئًا إذا لم تصقل وتهذب وتدرَّب بالتعليم والتدريب المستمرين . لذلك فإن المدرسين إذا تُرِكوا دون تدريب لمدة عامين أو ثلاثة على الأكثر فإنهم يصدءون ويتخلفون ويصابون بالقدم المعنوى .

وبهذا المعنى تكلم ابن خلدون عن التعليم باعتباره صناعة أو مهنة ذات مهمة عملية لها أصولها وقواعدها المحكمة ، التى تتحقق بمراعاتها أهداف المجتمع الإنسانى ومقاصده .

والتدريس "فن" لا يهدف إلى مجرد تحقيق أهداف عملية لسد حاجاتنا الإنسانية ، وإنما يتعدى ذلك إلى تحقيق أهداف تتصل بتجميل الحياة وتحسينها وترقيتها كما يقول الإمام الشاطبى .

فالمدرس الفنان هو الذى يؤثر فى حياة الأبناء ويمتع أنفسهم ويغنى حياتهم ويعمق الجمال فى نفوسهم . صحيح أن إدراك الجمال استعداد إنسانى ، لكنه لا يمكن أن يظهر إلى الوجود إذا لم نتدرب عليه ونضيف إليه ونغذيه بالدراسات الفنية والتفكير الطيب والسلوك الحسن . فالمدرس أو الأب الذى لا يدرب الأبناء على إدراك الجمال والإحساس به ، فإن الجمال يموت فيهم ، وتتحول مشاعر الجمال فى نفوسهم إلى أوراق صفراء كأوراق الخريف المتساقطة .

والتدريس كفن يهدف إلى الوصول بالطفل أو التلميذ أو المتعلم بصفة عامه إلى درجة الإتقان أو الإحسان فى الأداء.

والنفس الجميلة هى النفس الإيجابية القادرة على العمل والحركة والإتقان والإحسان فى الأداء ، فقيمة كل إنسان بما يحسن ، والوصول بالمتعلم إلى درجة أن يكون محسنًا ، هو أعلى درجات الفن ، وأرقى ما يهدف إليه العمل التدريسى .

د.على أحمد مدكور

أهم المراجع :

1-ابن خلدون : المقدمة.

2- جابر عبد الحميد جابر وزميله ، مهارات التدريس .

3- على أحمد مدكور : منهاج التربية أساسها وتطبيقاتها ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، 1418هـ =1998م.

الامتحانات والتقويم

الامتحانات إحدى وسائل التقويم، فعن طريقها يقف المربون أو المعلمون على مستويات المتعلمين ، وعلى كيفية تحسين أدائهم التعليمي والتربوى .

والتقويم عملية يقوم بها الفرد أو تقوم بها الجماعة ؛ لمعرفة مدى النجاح أو الفشل فى تحقيق أهداف المنهج ، ومعرفة نقاط القوة والضعف حتى يمكن تحقيق الأهداف بأحسن صورة ممكنة. ولا تنحصر عملية التقويم فى تشخيص الواقع بل هى – أيضًا– عملية تُعنى بوضع تصور لعلاج أوجه القصور، للوصول إلى أداء أفضل ، ونتائج أحسن .

وبناءً على ما سبق يتضح أن التقويم أعَمُّ وأشمل من الامتحانات ؛ إذ إن الامتحانات إحدى وسائل التقويم ، بالإضافة إلى وسائل أخرى ؛ كالمقاييس، والملاحظة ، ودراسة الحالة..إلخ .

وينبغى للمعلمين والآباء أن يدركوا أسس التقويم ويراعوها عند القيام بأية عملية تقويمية. وهذه الأسس هى: الشمول، والاستمرار، والتعاون وارتباط التقويم بالأهداف، وأن يكون التقويم اقتصاديًا من حيث الوقت والجهد والنفقات ، وأن يُبْنَى التقويمُ على أساس علمى، وأن يتسم بالصدق، والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز بين مستويات التلاميذ المختلفة.

والتقويم إما أن يكون فرديًا ، وإما أن يكون جماعيًا، فالتقويم الفردى كتقويم الفرد لفردٍ آخر (المعلم أو الأب للتلميذ) ، وتقويم الفرد لذاته (التلميذ لنفسه) أو ما يسمى "التقويم الذاتى"،وهو أسلوب فى غاية الأهمية، ويجب أن نسعى إلى إكساب أبنائنا إياه بمعنى أن يقوِّم التلميذ نفسه بنفسه، فيحكم على مستواه ، ويكتشف بنفسه الأخطاء ونقاط الضعف، محاولا تلافيها.

وإما أن يكون جماعيًا فيتضمن تقويم الجماعة لأفرادها ، وتقويم الجماعة لنفسها ، وتقويم الجماعة لجماعة أخرى.

وبالنظر إلى واقع التقويم فى مدارسنا يتضح أن وسائل التقويم لدينا غير متنوعة ، ولا تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ، وحتى وسيلة الامتحانات التى تغلب فى تقويم التلاميذ لا تتوافر فيها الأسس اللازمة، كالشمول، والاستمرار، والتعاون، وارتباطها بالأهداف ؛ إذ تركز الامتحانات على الأهداف المعرفية فقط ، كما أن كثيرًا منها لم يُبْنَ على أساليب علمية، ولا يتصف بالصدق، ولا الثبات، ولا الموضوعية ، ولا التنوع ، ولا التمييز.

فالامتحانات فى مدارسنا لا تقيس مهارات التفكير، ولا تشجع على الاهتمام بالإبداع والابتكار ، ولا تساعد على الرغبة فى مزيد من الاطلاع والقراءة ، ولا تُغَطِّى كُلَّ أجزاء المقرر و لا يُراعى فى أسئلتها التدرج من السهل إلى الصعب ، ولا تقيس القدرة الحقيقية للتلاميذ .

ولتحسين هذا الواقع ، يجب أن يقوم المعلمون والآباء بأدوارهم التى تناط بهم:

* فيجب على المعلم الإلمام بأهداف العملية التعليمية التربوية بوجه عام، وأهدافالمادة على وجه الخصوص؛ حتى توجه الامتحانات والتقويم نحو خدمة هذه الأهداف .

* التأكد من تحقيق أهداف المنهج، وذلك بإعطاء التلاميذ تدريبات متنوعة، وامتحانات دورية

تعكس قدراتهم الحقيقية.

* تصحيح هذه التدريبات فى الكراسات ، وكذلك الامتحانات وإطلاع التلاميذ باستمرار على النتائج التى حققوها ، ومواضع إجادتهم، ونقاط القصور وتعريفهم بأخطائهم وتصويبها ، بأساليب متعددة ومتنوعة، الحوار فيها هو الأساس، على أن يكون هذا التصويب عقب انتهاء التلاميذ من حل التدريبات أو الامتحانات ، وهذا يستلزم من المعلم أن يصوب الإجابات عقب انتهاء التلاميذ من الحل ، وقد تكون كثرة الأعداد معوقًا؛ لذا فيمكن له أن يصحح عينة عشوائية يستشف من خلالها الأخطاء الشائعة ويعلق عليها ويناقش تلاميذه فيها، أما بالنسبة إلى التدريبات فيمكن للمعلم أن يتابع تلاميذه فى أثناء الحل ، ويوجههم ويرشدهم، بحيث تؤتى هذه التدريبات ثمارها .

* الاهتمام بكراسات الواجب المنزلى من حيث الكيفُ، ومحاولة تقليل هذه الواجبات ، والحرص على تصحيحها بدقة ، كى يلمس التلميذ جدواها ؛ فيأخذها بجدية و اهتمام .

* أن يسعى المعلم إلى قراءة نماذج التدريبات والامتحانات التى تُعِدُّها المراكز الرسمية المتخصصة ، كمركز التقويم التربوى ، ومركز البحوث التربوية ، ونماذج كتب الوزارة ، بالإضافة إلى الكتابات التى تعينه على ابتكار تدريبات جديدة ، ووضع امتحانات تقوم على أسس علمية .

* وينبغى للمسئولين عن العملية التعليمية بالمدارس أن يُعِدوا دورات تدريبية للمعلمين فى أثناء الخدمة ؛ تهدف إلى إتقانهم مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها ؛ فكثير من المعلمين غير قادرين على صياغة الأسئلة، ويضعون أسئلة ساذجة، أو يتفننون فى تصعيب الأسئلة، وربما تأتى أسئلتهم غامضة لا يستطيع المتعلم أن يحدد المطلوب منه للإجابة عن تلك الأسئلة

وقد تأتى أكثر أسئلتهم لتقيس الحفظ والتذكر ، وتترك الفهم، والتطبيق ، والتحليل ، والاستنتاج، وإبداء الرأى ، والنقد ، والإبداع .

* مما سبق يتضح أن ثمة أمورًا يجب على المعلمين والآباء مراعاتها عند صياغة الأسئلة وتوجيهها إلى أبنائهم ؛ إذ يجب عليهم أن ينوعوا فى أسئلتهم وأن يتجنبوا الأسئلة التخمينية والغامضة والمركبة ، وتلك التى تحمل أكثر من معنى ، وأن يراعوا عند صياغة الأسئلة مستوى أبنائهم ، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء الأبناء؛ وأن تكون صياغة هذه الأسئلة دقيقة واضحة مركزة .

* كما ينبغى للمعلمين والآباء أن يجيدوا مهارة توجيه الأسئلة، فيغير السائل فى سرعة إلقاء السؤال حسب عمقه وحسب الموقف التعليمى ، ويراعى توزيع الأسئلة بعدالة على التلاميذ ، واستخدام أساليب مختلفة تدفع التلاميذ إلى التفكير فى الإجابة ، وخفض الصوت ورفعه حسب الموقف، والصمت فترة وجيزة — حسب عمق السؤال— عقب إلقاء السؤال ؛ لإتاحة الفرصة للمسئول كى يفكر ؛ شريطة ألا تطول فترة الصمت فتحدث مللاً ورتابة فى الموقف التعليمى .

وعلى الأب أن يدرك أن لدى ابنه مجموعة من القدرات والمهارات ، وأن الامتحانات تقيس جانبًا منها ؛ فإذا اطَّلع على شهادة ابنه ووجد درجاته منخفضة فلا يصح أن يفسر ذلك بأنه نقص لدى ولده ، بل ربما يرجع إلى مستوى الأسئلة ، أو إلى عوامل أخرى لا ترتبط بولده ، فكثير من الآباء ينزعجون لذلك ، ويحدثون اضطرابات وخلافات منزلية ؛ ربما تعصف لا بحياة التلميذ الدراسية فحسب بل بالحياة المنزلية بأسرها ، وكأن التلميذ قد تأكد رسوبه فى الحياة كلها .

د.سمير يونس أحمد صلاح

مفهوم التربية

التربية لغة: من ربَّى الولدَ وليُّه؛ وتعهده بما يغذِّيه وينميه ويؤدبه. ويؤكد هذا المعنى قوله تعالى :

﴿**وقل ربى ارحمهما كما ربيانى صغيرا**﴾ (الإسراء: 24).

أما اصطلاحًا فإن التربية تعنى ذلك الفعل الاجتماعى الذى تتضافر فيه جهود مؤسسات المجتمع كلها لتنمية ما لدى أفراده من إمكانات وقابليات وقدرات، وإكسابهم الخصائص والسمات الإنسانية، ويتم بواسطة هذا الفعل تعلم وتعليم هؤلاء الأفراد المشاركة الفعالة التى تجعل منهم أفرادًا قادرين على المشاركة فى النشاط الاجتماعى على أساس من الآداب والقواعد المتفق عليها؛ وتنمو الأنماط السلوكية وتتطور من خلال عملية التفاعل الاجتماعى بينهم وبين بعضهم البعض، وبينهم وبين بيئتهم الطبيعية، فيحسنون فيها، ويستثمرونها استثمارًا واعيًا ونافعًا لهم ولأبنائهم وللأجيال التالية لهم.

والتربية بهذا الفهم مستمرة باستمرار الحياة، وفى سياق هذه الاستمرارية تتم عملية اكتساب معايير وأفكار وقيم جديدة، وتترتب عليها أنواع جديدة من السلوك تمكن الفرد من أداء وظائفه الدافعة لحركة المجتمع نحو التقدم، وبهذا يتحقق فى الإنسان وبه هدف التربية، ألا وهو تنمية أفضل قدراته وسماته الشخصية، وقيمه الخلقية والدينية على أساس من احترام الإنسان فى سياق التكامل والذكاء والابتكار مما يتيح له فكرًا مستقلاً ينتج عملاً فعالاً ومتفاعلاً تفاعلاً نافعًا لأبناء المجتمع.

والتربية عملية لها وظائف متعددة ومتجددة، منها:

- أنها تكشف عما لدى الفرد من إمكانات وقابليات وقدرات، وتتعهدها بالتنمية والتهذيب فى إطار من نسق قيمى اتفق عليه المجتمع.
- تُكسِب الفرد أنماطًا سلوكية مقبولة حتى يصير عضوًا يحظى بالتقبل الاجتماعى من الجماعة.
- يتمكن الفرد من إحراز المعايير والقيم والأطر المرجعية المشتركة بينه وبين الآخرين فى المجتمع.
- تحقق التربية فى الفرد ازدياد انتمائه للجماعة، وتكيفه معها تكيف قوة ودفع إلى التقدم، لا تكيف ضعف واستسلام لما هو واقع فقط.
- تنمى فى أفراد المجتمع الثقة

بالنفس، مضافًا إليها المهارات التى تمكّنهم من تطويع استجاباتهم للمواقف الجديدة والمتجددة. كما أنها تقلل من اعتمادهم على الأساليب والطرق القديمة فى أفعالهم وأراءاتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وذلك استجابة من التربية لما يحدث فى المجتمع من تغير سريع المعدلات.

- تزيد التربية قدرات أفراد المجتمع على الاستجابة الصحيحة للتقدم التكنولوجى، وما يصاحبه من أنواع العمل المتغير فى سياق التغير الاجتماعى والتكنولوجى المُطّرد والمستقبل الواعد بالمستجدات.

- تهيئ التربية الفرد للتمتع ببنية معرفية "مرنة" وبمجموعة من المهارات الاجتماعية الملائمة لحركة التغير، والمتمثلة فى كيفية تعامل الفرد مع الأجهزة والآلات الحديثة المعقدة والدقيقة تكنولوجيًا، وكيفية تعامله مع المعلومات المتدفقة. والبيانات والمعارف المتجددة. وكيفية استخدامها فى مواجهة المشكلات، وكيفية التعبير عن الذات، وفهم ما يعبر عنه الآخرون من أفكار ومعانٍ، سواء كان هذا التعبير مكتوبًا أو مسموعًا، أو إشاريًا.

وثمة شروط أساسية لما يمكن أن يتكون عند الفرد من مهارات اجتماعية من خلال التربية، نذكر منها:

- القدرة على الفهم الصحيح للنظام اللغوى الذى تتعامل به الجماعة، وما يتطلبه من تفسير صحيح، وبصر ثاقب لردود أفعالهم.

- قدرة الفرد الواضحة على التعبير عن آرائه وانفعالاته حتى يفهمها الآخرون.

- قدرة الفرد على إحراز قبول اجتماعى، وذلك من خلال مشاركته فى الأدوار الاجتماعية على أساس احترام عادات المجتمع وقيمه ومعتقداته ومن خلال تقديمه نفسه شخصيًا فاعلاً اجتماعيًا.

وبهذا تتكون شخصية الفرد الاجتماعية التى تستطيع أن تفهم مجتمعها ومكوناته، وتفتح السبل للإبداع فى قدراته وعلاقاته الاجتماعية، وفاء بمتطلبات الفرد والمجتمع على السواء فى تناغم واضح، واتساق رصين. وفى كل الأحوال يتطلب تحقيق ذلك اتباع كثير من الأساليب مثل:

- أسلوب الملاحظة والاكتشاف المستمر.

- أسلوب القدوة الحسنة، أو التربية بالاقتداء.

- أسلوب الاستحسان الاجتماعى.

- أسلوب التفاعل الواعى.

- أسلوب الحوار.

- الأسلوب الناقد.

د. عبد الراضى إبراهيم محمد

أهم المراجع :

1- محمد عاطف غيث (محرر) قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979م.

2- محمد لبيب النجيحى، الأسس الاجتماعية للتربية، دار القلم، الكويت، 1977م.

3- محمد لبيب النجيحى، التربية أصولها الثقافية والاجتماعية، الأنجلو المصرية، 1984م.

4- محمد الهادى عفيفى، فى أصول التربية، الأصول الثقافية، الأنجلو المصرية، 1979م.

5- Acuff, F.Gene (et.al) From Mon To Society (the Dryden press) 1973.

تاريخ التربية

كان الناس فيما مضى، والمؤرخون فى مقدمتهم، يوجهون عنايتهم إلى عملية التأريخ للحوادث الماضية والبحث عن أسبابها ونتائجها، وإلى الوقائع الحربية والتقلبات السياسية، ويعتبرونها لب الماضى وجوهره الجدير بالنظر والاعتبار، وإذا هم اهتموا بسواها ، أتى اهتمامهم جزئيًّا سطحيًّا، وبدا فى جزئيات ضئيلة مشتتة لا تدخل فى صلب التاريخ، ولاتبدل صفته الغالبة كسجل للحكام وللحروب. أما المعنى الذى بدأ يعرف طريقه اليوم إلى الشيوع والانتشار ، فهو يتجه بالتاريخ إلى أن يشمل الحياة البشرية الماضية بجميع مظاهرها، فالنظم الاقتصادية والعلاقات الاجتماعية ، والمعتقدات والتقاليد الدينية أو المذاهب الخلقية ، والأساليب الأدبية والفنية ، كلها تدخل من حيث تطورها الماضى فى نطاق العملية التأريخية، لأنها كلها وجوه لحياة واحدة.

ولما كان النشاط البشرى متنوعًا، ولما كانت المعرفة التاريخية تزداد غزارة يومًا بعد يوم، فقد نشأت فروع لعلم التاريخ يُسمَّى كل منها باسم نوع النشاط البشرى الممارس ، فهذا تاريخ اقتصاد، وهذا تاريخ فن ، وهذا تاريخ أدب .. وهكذا . وكان لابد أن نجد أيضًا تأريخًا للتربية والتعليم نظرًا لما أصبح معروفًا من أهمية النشاط التعليمى والتربوى فى أى مجتمع من المجتمعات.

فإذا أردنا أن نتعرف الموضوعات التى يمكن أن يتناولها التاريخ التربوى وجدنا أنها تشمل مايلى:

- تطور المؤسسات التربوية مثل المدارس والمعاهد والجامعات والمساجد والكتاتيب. وإذا كان معظم المؤسسات قد قدم مايمكن تسميته بالتعليم النظامى ، فمن الممكن للإنسان الذى يهتم بهذا المجال أن يسعى إلى تعرف تطور مؤسسات أخرى كانت تقدم تعليمًا لا نظاميًّا، وخاصة فى العصور القديمة والوسطى، مثل (الأسرة) ، ومواقع العمل المختلفة.

- تطور الأفكار والآراء والفلسفات والنظريات التربوية التى قال بها الفلاسفة والمفكرون بصورة صريحة، كما نجد عند : أفلاطون وأرسطو فى حضارة اليونان القديمة ، والإمام الغزالى وابن خلدون فى الحضارة

الإسلامية، وجان جاك روسو، وجون ديوى، فى الحضارة الغربية الحديثة ، وغيرهم بطبيعة الحال. ومن الممكن كذلك البحث عن عدد آخر من الأفكار التى ربما لاتكون معلنة صريحة ، وإنما "متضمنة" فى الوقائع والأحداث والمناهج التعليمية.

- تطور التنظيمات التربوية ، ونعنى بها (القواعد) و(اللوائح) و(القوانين) التى تنظم النشاط التربوى، وبطبيعة الحال فلا انفصال بين كل مجال وآخر؛ إذ التداخل قائم والاتصال وثيق بينها.

وإذا كان صحيحًا أن التاريخ التربوى يدرس ماضى النشاط الذى شهده مجال التعليم، فإن هذا لا ينبغى أن يوهمنا بأن موضوعه ينصب على أمر قد فات وانقضى إلى الأبد. إننا عندما نكتب التاريخ التربوى، فمعنى ذلك أننا نسجل التجربة الإنسانية التربوية ، فهذه التجربة لا تزال سائرة متصلة الحلقات، والتاريخ التربوى على هذا يشمل الماضى والحاضر والمستقبل، ومن ثَمَّ فنحن عندما ندرس الماضى فإننا فى الوقت نفسه ندرس الحاضر والمستقبل ، لأننا إذا دققنا النظر تَبَيَّنَّا ألا شىء فى الوجود يتلاشى ويضيع مع الزمن، فلابد أن تكون له آثاره فى الحاضر، وهو يدخل فى تركيب منظومة القيم والعادات وأساليب التفكير الاجتماعية السائدة فى المستقبل.

إن مشكلات التعليم فى الحاضر هى أشبه بالمشكلات النفسية الحادة التى قد يعانيها البعض منا. فإذا تأملنا موقف المعالج لها فسوف نلمس أنه يلح على تعرف أكبر قدر ممكن من خبرات الماضى لمن يشكو ويريد العلاج، وبالقدر الذى يصر فيه هذه الخبرات ومدلولاتها، ينجح إلى حد كبير فى التشخيص ، ونجاح التشخيص ييسر عملية العلاج. كذلك الشأن بالنسبة إلى مشكلات التعليم، يحتاج أمر مواجهتها إلى دراسة الخبرات التربوية السابقة ، مما يسهم بقدر كبير فى حسن التشخيص ، ومن ثَمَّ تصور الحلول الملائمة.

وفضلا عن ذلك فإنه قد يكون عسيرًا أن نجرب بعض النظم التربوية بحثًا عن مدى مناسبتها لنا، وهنا قد نجد فى مخزون التجارب التاريخية التربوية تجارب فعلية عرفتها أمتنا فى فترة سابقة أو عرفتها أمة أخرى فى عهد مضى، فنعكف على دراستها واستخلاص عوامل إخفاقها أو نجاحها، ومن ثَمَّ نجنب أمتنا الكثير مما كان يمكن أن تفقده من جهد ومال وبشر.

وبالإضافة إلى ماسبق فهناك مايصعب حصره من مزايا وفوائد تعود على الدارسين للتاريخ التربوى مما يماثل ماتضيفه الدراسة التاريخية على وجه العموم من فوائد ، مثل اكتساب مهارات الربط بين الأسباب والنتائج واستنباط العبر ، والتدرب على إدراك علاقات التشابه والاختلاف بين الحوادث والواقع ، والارتباط العقلى والعاطفى الوثيق بهموم الوطن ومشكلاته ، والأمانة ، وعدم التعصب... إلخ.

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- سعيد إسماعيل على : مقدمة فى التأريخ للتربية، عالم الكتب ، القاهرة ، 1995م.

2- حسن عثمان : منهج البحث التاريخى ، دار المعارف ، القاهرة ، 1987م.

3- حسين مؤنس: التاريخ والمؤرخون ، دار المعارف ، القاهرة ،1984م.

التربية الأخلاقية

لابد أن يسبق الحديث عن التربية الأخلاقية ، تحديد لمعنى الأخلاق، والبحث في الأخلاق في الإطار المعاصر ينصرف إلى وجهتين : أولاهما، ترى أنها تعنى المثل العليا التي يتطلع إليها الإنسان في كل زمان ومكان، وأن هذه المثل العليا مستمدة من مصادر تتسم بالثبات لعل في مقدمتها الأديان، وأنها تقصد الخير الأسمى للإنسان.

والأخرى: ترى أن الأخلاق مصدرها اجتماعي وضعي ، وأنها بمثابة القواعد المنظمة للسلوك والتي يتفق عليها المجتمع في مرحلة ما من مراحل تطوره، ومن ثم فهي مرتبطة – أي قواعد السلوك- بالتجربة الاجتماعية، وبالظروف والعوامل التي أنتجتها، ويترتب على هذه الوجه أن ما يعتبره مجتمع ما نموذجًا للأخلاق الطيبة، ليس بالضرورة أن يحظى باحترام الآخرين وتوقيرهم في مجتمعات أخرى.

ومن المؤكد أن التربية الأخلاقية سوف يختلف مضمونها وطرقها في الحالتين، ففي الوجهة الأولى (التربية الأخلاقية ذات النزعة المثالية) نجدها تهتم بوضع المعايير والمبادئ الأخلاقية وتستنبطها من النصوص الدينية ، ومن الأفكار الفلسفية المحفوظة والمكنونة في ذاكرة الشعوب، وعملها يتجه بصفة رئيسية إلى شرح ماهية الفضيلة ، وكيفية اتباعها ، وماهية الرذيلة وكيفية اجتنابها . ويسيطر على هذه التربية نظرة مثالية تُعْلِي من معاني الخير والحق والجمال، وتحلل معاني الاستقامة والصواب في الفعل والسلوك، والتربية هنا تستثمر حاسة فطرية مركَّبة في الإنسان وترى أنها تقوده إلى الخير دائمًا، وأن حالات الانحراف البشري تتم أصلاً بفعل الظروف المجتمعية غير المواتية التي أحاطت بالطبيعة الإنسانية وجرفتها إلى مهاوي الرذيلة، ولكن بالتربية الأخلاقية يمكن استعادة هذه الطبيعة مرة ثانية ، ومن ثم فلابد من البرامج والوسائل التي ترشد الإنسان إلى بلوغ الخير الأسمى، والتحلي بالطاعات ونبذ المنكرات ، ومن الطبيعي أن طرائق التربية هنا تميل إلى الوعظ والإرشاد والتوجيه الخلقي ، وإلى توفير القدوة والنموذج الذي يحتذيه الأطفال والشباب، وتكشف هذه التربية عن تقدير عميق للمصدر الديني باعتباره مصدرًا معياريًّا، يتسم بالصدق والثبات، ويُعَد منبعًا للخير والفضيلة، والمعيارية هنا تعني أنه المصدر الذي تُقاس عليه أنواع السلوك البشري كافة، ومن ثم يسهل إصدار أحكام أخلاقية تصف سلوك الأفراد في المواقف المختلفة في ضوء القواعد والمعايير الدينية والأخلاقية الثابتة.

وغاية التربية الأخلاقية هنا أن يهتدي المرء بالقواعد والمثل الأخلاقية المستقرة في حياته وتصرفاته وتصبح جزءًا من خلقه وطبعه تَسم شخصيته وتميزها ، وأن يصل إلى مرحلة "الالتزام الأخلاقي" النابع من ذاته – من ضميره وعقله – وليس الالتزام الذي يفرض من خارجه، ومعنى ذلك مثلاً أن التلميذ عليه أن يحترم الوقت، ويفي بالوعد ، ويتقن العمل، ويرفض الرشوة، ويعين على الحق ... إلخ. وذلك بوازع داخلي ، ولكي يرتقي في سلوكه إلى مستوى المثل الأعلى الأخلاقي كما تجسده النماذج العليا من الأنبياء والرسل والمصلحين وقادة الرأي والفكر.

أمَّا عن التربية الأخلاقية من الوجهة الثانية (ذات النزعة النسبية الواقعية) ، فهي التي تُعنى بدراسة التجارب البشرية، والوقائع الاجتماعية ، أملاً في استخلاص قواعد الأخلاق المرعية والمعتد بها من قِبل الثقافة الحاضرة، ومن وجهة نظر تلك التربية فإن الخير أو الشر أمور نسبية تُفهم في ضوء معطيات الثقافة والبيئة ، وأصبح مألوفًا أن التربية الأخلاقية هي بنت مجتمعها،أي تعكس ما يقرره المجتمع ذاته من صنوف الأخلاق والفضائل، وأصبح هدف تلك التربية هو استقراء قواعد السلوك التي تصلح لكل ظرف عملي، وتفضي إلى توجيهات عملية نافعة في ترقية حال الفرد والجماعة معًا، كذلك فإن التربية هنا تستهدف أن يتقن التلميذ قيم الثقافة المحيطة ويطبقها في حياته وعلاقاته.

ومن ثم فلابد أن تبادر التربية بتدريبه عليها في مواقف خبرية مستمدة من واقع الحياة ، أو على الأقل تصطنع مواقف مماثلة في بيئة المدرسة أو الأسرة لكي يحاكيها التلميذ ويتمرس عليها.

على أن كلا الاتجاهين في التربية الأخلاقية يجانبهما الصواب، وذلك بالقياس إلى وجهة ثالثة – نعتقد أنها الأصوب، لأنها الأقرب إلى الطبيعة الإنسانية – وهي وجهة نظر التربية الإسلامية، وهي التي ترى أن البحث في الأخلاق هو بحث نظري وعملي في آن واحد، فهي تقدم النماذج والمثل العليا، كتلك التي تجسدها أخلاق الرسولﷺ وصحابته، وتفسح في الوقت ذاته المجال لتطبيقها في واقع الحياة الإنسانية، ويكفي وصف الله تعالى لرسوله في القرآن الكريم بقوله: **﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾**، ويكفي شهادة السيدة عائشة– رضي الله عنها– والتي تعبر من خلالها عن واقعية القيم الإسلامية وقابليتها للتطبيق في قولها تصف الرسول ﷺ: **"كان قرآنًا يمشي على الأرض "**.

وبالطبع فإن عمل التربية الأخلاقية من هذا المنظور يستند إلى وعي بحقيقة التكامل في مفهوم الطبيعة الإنسانية، بأن هذه الطبيعة كما أنها قابلة للخطأ والزلل ، فإنها قابلة للنمو والتعلم وتجاوز أخطائها أيضًا ، ولذلك اهتمت هذه التربية بطرائق تجمع ما بين الوعظ والتوجيه والإرشاد، وتقديم القدوة والنموذج والمثل الأعلى، واستخدام الترهيب والترغيب.

وهناك طرائق تعتمد على شحذ الإرادة والتدريب الأخلاقي في مواقف خبرية عملية مستمدة من واقع الحياة وتتضح مثلاً في تنمية قيم العلم والبحث العلمي في مواقف الدرس والتحصيل وقيم وأخلاقيات العمل في الممارسة المهنية والعملية ، وقيم الشهامة والفروسية في التدريب الرياضي والنزال والمسابقات، وما إلى ذلك من مواقف عملية.

د. مصطفى عبد القادر زيادة

أهم المراجع :

1- سعيد إسماعيل علي : من الأصول التربوية في الإسلام.

2- الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ترجمة فؤاد كامل وآخرين ، دار العلم ، بيروت ، لبنان.

3- طلعت منصور بالاشتراك: دراسات ميدانية في النضج الخلقي عند الناشئة في الكويت ، جامعة الكويت.

4- ماجد عرسان الكيلاني : اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية ، مركز بحوث التعليم الإسلامي ، مكة المكرمة ، 1991م.

5- جون ديوي : المبادئ الأخلاقية في التربية ، ترجمة: عبد الفتاح السيد هلال ، بالاشتراك ، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1966م.

6- توفيق الطويل: أسس الفلسفة، دار النهضة العربية، القاهرة ،1964م.

التربية الإسلامية

عندما يقوم المربون بواجبهم فى التربية وتشكيل شخصية الإنسان ، فإنهم عادة ما يقومون بذلك وَفقًا لنموذج يرسم المعالم الأساسية للشخصية كما ينبغى أن تكون ، وهذا النموذج يستند بدوره إلى تصورات فلسفية واجتماعية لله والكون والإنسان والمعرفة والقيم .

إن المربى فى هذا ، مثله مثل الصانع، لا يستطيع أن يبدأ عمله ولا أن يحسنه إلا إذا توافر لديه نموذج دقيق لما يراد صنعه ، رسمه متخصص أو متخصصون ، وفقًا للأصول العلمية والتقنية المرتبطة بنوعية هذا الشىء المراد صنعه .

وتختلف تلك التصورات الفلسفية والاجتماعية التى يقوم عليها تصور شخصية الإنسان باختلاف المذاهب والفلسفات والعقائد ، مما يترتب عليه اختلاف فى أهداف التربية ومحتواها وطرقها ، وعلى سبيل المثال، إذا تصور مذهب أن الإنسان خيِّر بطبعه ، فلابد أن يختلف هدفه للتربية عن مذهب آخر يرى أن الإنسان شرير بطبعه، مع ما يترتب على اختلاف الهدف من اختلافات أخرى.

من أجل هذا كان لابد أن يرتبط نوع التربية واتجاهها بالاتجاه الفلسفى والعقيدى ، فيقال: هذه " تربية مثالية" وهذه "تربية واقعية" .... وهكذا. ووفقًا لهذا المنطق كان لابد من وجود " تربية إسلامية"، لها أهدافها ومحتواها وأساليبها فى تنشئة الإنسان وفقًا للتصور الإسلامى لله والكون والإنسان والمعرفة والقيم ، هذا التصور الذى يمكن استنباطه من مصدرىْ الإسلام الأساسيين : القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة .

ويشير هذا إلى خطأ القول بأن "التربية " علم وفن لا يتلون بلون مذهبى أو دينى ، مثلها فى ذلك مثل العلوم الطبيعية والرياضية ، ذلك أن هذا إن كان يصدق بالنسبة إلى هذه العلوم ، فإن الأمر يختلف بالنسبة إلى العلوم الإنسانية على وجه العموم، والتربية على وجه الخصوص؛ لما أشرنا إليه من ضرورة استناد التربية إلى تصور فلسفى.

ويمكن تصور الغاية الأساسية للتربية الإسلامية من خلال قوله تعالى: **﴿ وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعل فى الأرض خليفة﴾** (البقرة:30)، وما يستتبعه هذا التصور لاستخلاف

الإنسان من أمرين أساسيين :

-التوحيد: أى توحيد الله باعتباره خالق الكون بما فيه ومَن فيه ، الأحد الصمد ، الذى لم يلد ولم يولد ، القادر على كل شيء.

- والإعمار : أى إعمار الأرض بالكد والعمل الشاق الدءوب ، وما يتطلبه من علم وتقنية ونظم اجتماعية فعَّالة .

- وإذا كانت التربية الإسلامية تسعى إلى بناء الشخصية الإنسانية وفقًا للتصور المستنبط من القرآن والسنة ، فإنه يصبح من المهم الحرص فى الحكم على هذه التربية ، فلا يتم الحكم عليها من واقع سلوك بعض الفئات المسلمة ، كما يفعل بعض الناقدين، ومن هنا قال علماء الإسلام: إن الرجال يقاسون بالحق ، ولايقاس الحق بالرجال، أى ضرورة أن نقيِّم سلوك الناس من خلال العقيدة ، ولا نقيِّم العقيدة من خلال سلوك الإنسان.

وقد يذهب البعض -بحسن نية - إلى تركيز الجهد على التراث التربوى الذى أنتجه علماء مسلمون ، بهدف إظهار الصفحات المشرقة والجهود الرائعة فى عملية بناء الإنسان المسلم الذى استطاع أن يقيم حضارة عظيمة قدمت للإنسانية أروع ما استطاع الإنسان أن يصل إليه مما هو سبيل إلى التطور والتقدم .

إن هذا الجهد طيب من غير شك ، لكن الاقتصار عليه قد يبعدنا عن الواجب الأساسى للتربية الإسلامية ، وهو دراسة القرآن الكريم والسنة النبوية ، بحثًا عما فيهما من مفاهيم وقضايا تربوية ، وكذلك الاتجاه إلى حاضر التعليم فى بلداننا، وبيان وجهة النظر الإسلامية فى بعض قضاياه .

كذلك قد يعمد البعض إلى التركيز على مفاهيم وقضايا مما أنتجه العقل الغربى ، ومحاولة إلباسها زيًّا إسلاميًّا، بهدف الحصول على القبول اللازم .

وإذا كانت الاستفادة من الجهد العلمى الصحيح للآخرين مطلوبة ، فإن هذا الاتجاه قد يحمل فى طياته شبهة أننا نجعل موافقة الآخر شرط الصحة والقبول .

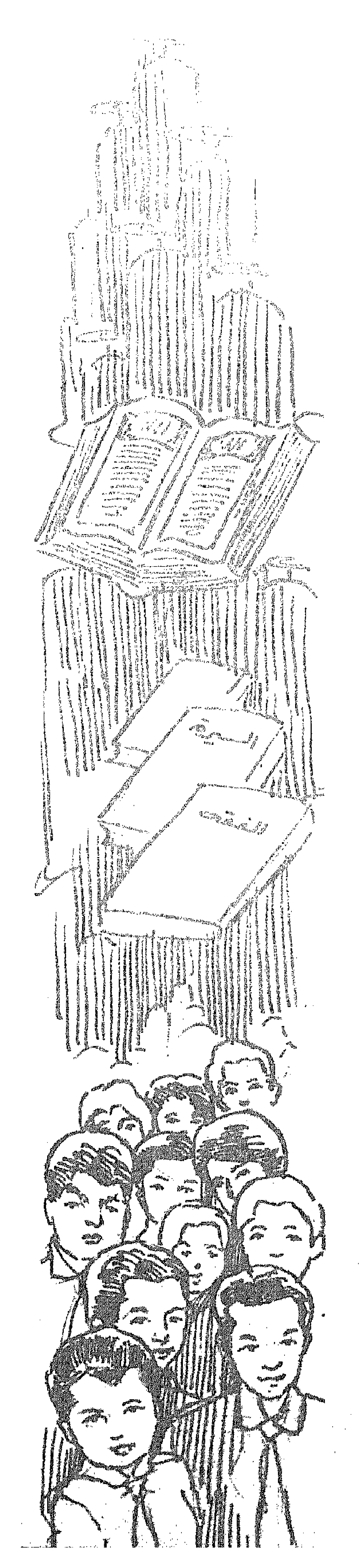
د.سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- فتح الباب عبد الحليم سيد - التربية فى القرآن والسنة ، الغايات والأهداف - عالم الكتب - القاهرة -1996م.

2- سعيد إسماعيل على - الأصول الإسلامية للتربية - دار الفكر العربى - القاهرة -1992م.

3- محمد قطب - منهج التربية الإسلامية - دار القلم - القاهرة - بدون تاريخ



التربية الوقائية

تربية الإنسان هدف سامٍ من أهداف المجتمعات، قديمها وحديثها.

والتربية- كما هو متفق عليه عند العلماء- تنمية لوظائف الجسم والعقل وتكوين لشخصية سوية يرغب فيها المجتمع، حيث تتحقق له من خلال مجموع أفراده قوة وعزة، أو قدرة على المحافظة على ثقافته وتطويرها وتجديدها في مواجهة التحديات المتباينة.

ولا تكون الشخصية التي تكوّنها التربية في نهاية المطاف سوية إلا إذا خلت من الأمراض الاجتماعية التي إن تمكنت من فرد أو جماعة، أدت إلى هلاكه أو هلاكها.

ومعنى هذا أن التربية وظيفتها الأساسية تكوين شخصية تتمتع بمناعة ثقافية لا يسهل اختراقها، ومثل هذه التربية يطلق عليها العلماء والخبراء "التربية الوقائية"، أي تلك التربية التي تسير على المبدأ الشهير "الوقاية خير من العلاج"، مثلها مثل الصحة البدنية، فالصحة لا تتحقق عند الإنسان إلا بالوقاية، وهو ما يطلق عليه "الطب الوقائي"، كذلك فإن في التربية ما يطلق عليه "التربية الوقائية".

والتربية الوقائية تسعى إلى تحديد مواصفات ومعايير الشخصية التي تسعى إلى تكوينها في المجتمع، حتى تأتي شخصية متمتعة بصحة تربوية، إن جاز هذا التعبير. وتستمد التربية الوقائية أهدافها وأساليب تحقيقها من المجتمع الذي تعمل فيه، وهي من أفضل الاتجاهات العالمية في تحليل حياة الناس وثقافتهم، وفرز الضار من الاتجاهات والقيم، وتكوين مناعة ضده عند الأفراد المستهدفين، وتنمية الاتجاهات والقيم المتفق على ارتباطها بصحة الإنسان التربوية، والدافعة له إلى التقدم في حياته فاعلا، متفاعلا، بانيًا لا هادمًا، مُطوِّرًا لمجتمعه على أسس من العلم والعقيدة والولاء لثقافته وأمته.

فالتربية الوقائية تسعى إلى تكوين الإنسان صاحب الإرادة المستقلة لا التابع لإرادة غيره، الإنسان القادر على أن يميز بين ما هو ضار به وبمجتمعه، وما هو نافع له ولمجتمعه، الإنسان المفكر تفكيرًا ناقدًا، القادر على أن يقدم بدائل لما ينقد أكثر نفعًا وأعلى قيمة، سواء على المستوى الشخصي أو المجتمعي، الإنسان الحريص على بيئته الطبيعية والاجتماعية، والمتعامل



معهـا بوعـى يجعلـه مستثمرًا لهـا، ومطوِّرًا فيها، ومضيفًا إليها... الإنسان المتمكـن مـن أدوات وأسـاليب الفهـم لما حوله - مجتمعيًّا وقوميًّا وعالميًّـا- من متغيرات،

حتى يكون مشاركًا مشاركة مؤثرة وفعالة فى دفـع مـا تنطوى عليه تلك المتغيرات مـن خطـر، والإفـادة ممـا تنطوى عليه من خير.

التربيـة الوقائيـة تكـوِّن الشـخصية القادرة- فى نهايـة التحليـل- علـى أن تقـى نفسـها الانسـياق وراء أنـواع الاستهواء المختلفة، التى تسوق الفـرد إلى منزلق الانحـراف وتدمير الـذات، مثـل: الوقايـة مـن الإصابـة بـالأمراض النفسية، والوقاية من بعض المشكلات المدمرة للفرد والمجتمع، مثل: تعـاطى المـواد المؤثـرة فـى المـخ وفـى الأعصاب.

وليس للتربية الوقائية مؤسسة تربوية بعينها، وإنما كل مؤسسـات المجتمـع ووسـائطه، من أسرة ومدرسـة وأجهـزة إعلام، ودور عبادة، ونوادٍ ومنتديـات، وقصـور ثقافـة، وجمعيـات أهليـة، وتنظيمـات حكوميـة، رسـمية وغـير رسمية، وأحزاب وما إلى ذلـك.. كـل هـذه المؤسسـات مطالبـة بـأن تـؤدى أدوارها فى تكوين التربية الوقائية.

ومما لا شك فيـه أن تنشئة الأبنـاء منذ سنوات حياتهم الأولى فى داخـل الأسرة على صحيح الدين تشكل سبيلا مهمًّا وأساسـيًّا للتربيـة الوقائيـة، فربـط الأبنـاء بكتـاب الله عـز وجـل، قـراءة وفهمًا وحفظًـا، والحـرص علـى أداء الصلـوات، والـتردد المستمر علـى المسـجد تربيـة للضمـير والضبـط الداخلى، وهمـا ركنـان أساسـيان فـى التربية الوقائية.

كذلـك فـإن تنشئة الأبنـاء بحيـث يتعودون المفاهيم الثقافية والعلمية التى تؤسـس النظـرة السـليمة إلـى الـذات القوميـة وتولُّـد الشـعور بـالجدارة والاستحقاق، وليس الدونيـة والنفعيـة، سبيل مهم كذلك فى هذا الشأن، كما أن احترام الإنسان فى حد ذاته وإتاحـة الفرص لـه للتعبير عـن فكـره وقدراتـه بشكل متوازن وفى مناخ حرٍّ، أمر يعزز من التربية الوقائية.

د. عبد الراضى إبراهيم

أهم المراجع :

1- سعيد إسماعيل على: الأمـن التربوى- عـالم الكتب- القاهرة- 1988م.

2- مكتب التربيـة العربى لـدول الخليج: التوعيـة التربوية فى المراحل التعليمية فى الـبلاد الإسـلامية- 1989م.

التربية الحرة

مصطلح التربية الحرة أو الفنون الحرة Liberal Arts من المصطلحات التي اختلف الفلاسفة والمربون حول تحديد معناها ، وقدم بيترز Peters(1978) عرضًا للمعاني المختلفة التي قدمها المفكرون له، وكان من أبرز هذه المعاني ما يأتي :

–التعليم الليبرالي باعتباره مرادفًا للتعليم الذي يوفر الحرية للطالب أو المتعلم في دراسة أى شيء دون ارتباط بقسم دراسي أو منهج محدد، فحرية المتعلم في دراسة ما يريد تعد عنصرًا أساسيًّا في الحديث عن التربية الحرة ، فهي التربية التي لا ترتبط بقسم أكاديمي واحد بل قد تجمع بين أكثر من تخصص.

–التعليم الليبرالي باعتباره التعليم العام الذي يوفر قاعدة الثقافة الوطنية والرصيد المعرفي المشترك لكل فرد في المجتمع ، تلك الثقافة التي يدرك من خلالها الفرد حقوق وواجبات الانتماء الوطني والإنساني وأساليب التواصل والتفاعل المثمر مع مجتمعه وبيئته.

–التعليم الليبرالي باعتباره مرادفًا للتعليم الإنساني الذي يهتم بدراسة العلوم الإنسانية كالأخلاق والفلسفة...وغيرهما .

–التعليم الليبرالي باعتباره التعليم المناسب للرجل الحر الذي يعيش في مجتمع ديمقراطي . ويُعّد"نيومان" Newman من أشد المدافعين عن التعليم الليبرالي باعتباره التعليم المناسب للإنجليز الأحرار، فقد وضع في كتابه "فكرة الجامعة " برنامجًا للمجتمع الإنجليزي في القرن التاسع عشر ؛ حيث كان المجتمع مقسَّمًا إلى طبقتين : طبقة العبيد وطبقة الأحرار، وهو يقرر أن المعرفة نوعان، هدف النوع الأول فلسفي نظري . وهدف الثاني عملي ميكانيكي. والمعرفة الحقة هي المعرفة الفلسفية لأنها معرفة بالكلِّي ، أما المعرفة العملية، فليست معرفة على الإطلاق؛ لأنها تتعلق بالجزئي . وقد بلغ من احتقاره للمعرفة العملية أو العلوم العملية ، أن نادى باستبعادها من مناهج الجامعة ، وهكذا كانت الهندسة والطب والقانون ... وغيرها من العلوم العملية خارجة عن نطاق الدراسات الجامعية . ولقد اعتقد "نيومان" –كغيره من المفكرين– أن الطب لا ينبغي دراسته بالجامعة ، وإنما بالأحرى في المستشفى، وأن القانون لا يدرس في الجامعة وإنما في

المحكمة ، وأن المهارات الميكانيكية لا تدرس فى الجامعة وإنما فى المصنع، وهكذا .

-التعليم الليبرالى باعتباره التعليم المقابل للتعليم المهنى ، فالتعليم الليبرالى تعليم نظرى يهدف إلى المعرفة والفهم دونما نظر إلى غايات عملية أو نفعية ، فالتعليم الليبرالى فيما يقول"نيومان " هو المعرفة لذاتها، لا لشىء آخر غير ذاتها. والمعرفة الليبرالية تُكتسب من الكتب الكلاسيكية لا من الخبرة العملية، حيث يقول هتشنز Hutchins: إن المعرفة الليبرالية توجد فى الكتب الكلاسيكية القديمة ، التى يناسب محتواها كل زمان ومكان .

ومن الثابت أن الإغريق حضوا على طلب المعرفة لذاتها ، وقللوا من شأن المعرفة التي تهدف إلى أغراض عملية

وكان من نتيجة هذا اللون من التفكير أن اعتقدوا أن العلوم العملية علوم وضيعة ، وأن العلوم النظرية هى العلوم الرفيعة والجديرة بالنظر والمتابعة

وكان النظام التربوى الذى وضعه أفلاطون تعبيرًا صادقًا عن عقيدة الإغريق ونظرتهم الاجتماعية للعلوم المختلفة، ومن ثَمَّ فقد كانت التربية فى نظر أفلاطون عملية تعد الإنسان وتشجعه على أن يكون قادرًا على استخدام قدراته العقلية إلى أقصى حدٍّ تؤهله له إمكاناته الطبيعية .

ومما تجدر الإشارة إليه أن الدارس لتاريخ التعليم المصرى يدرك أنه تأثر كثيرًا بالاتجاهات الليبرالية التى سادت التعليم الإغريقى القديم ، وفى ذلك يذكر " سعد مرسى " و"سعيد إسماعيل على" أن الحياة الثقافية المصرية قد تأثرت بالثقافة اليونانية القديمة لا بحكم تفوق الإغريق الثقافى فحسب ، بل بحكم احتلالهم مصرَ فترة غير قصيرة . وهذا يدفعنا إلى الاعتقاد بأن الاتجاهات الليبرالية فى التعليم الإغريقى قد انتقلت إلى مصر فى العصور القديمة ، وظلت تؤثر فى التعليم المصرى حتى وقت قريب .

ولقد كان لتركيب المجتمع المصرى قبل الثورة ، واتجاهات الاستعمار الإنجليزى ، أثر فى غلبة الاتجاهات الليبرالية على التعليم وقلة الاهتمام بالعلوم العملية ، ومن ثم كانت كليات الحقوق والآداب وغيرها من الكليات النظرية أسبق فى الظهور على المسرح الأكاديمى المصرى من الكليات العملية، كالطب والهندسة . ولقد كان أذكى الطلاب وأقدرهم على التحصيل هم القادرين على الالتحاق بالكليات النظرية .

والآن زاد الاهتمام بالعلوم العملية وبرامج التعليم المهنية؛ لما لهذه وتلك من أثر بالغ فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وأصبحت الكليات العملية، كالطب والهندسة تحظى بأقدر الطلاب وأحرصهم على التحصيل والدراسة ، كما تم إدخال العلوم والدراسات العملية فى مناهج المرحلة الأولى من التعليم "التعليم الأساسى ".

فالتربية الحقة -الآن- هى التى تتكامل فيها الجوانب النظرية والعملية، ومن هنا كانت ثورة المربين على الغلو فى الاهتمام بأحد هذين البعدين على حساب الآخر ، وعلى خطورة الفصل بين التعليم الليبرالى والتدريب المهنى، وإن كانوا قد اختلفوا حول أيهما أسبق، فهل يسبق التعليم الليبرالى التدريب المهنى أم العكس ، أم ينبغى أن يكون التعليم النظرى مصاحبًا للتعليم العملى أو التدريب المهنى ؟

د.جمال على الدهشان

أهم المراجع :

1- حامد عمار :التنمية البشرية فى الوطن العربى ،المفاهيم ،المؤشرات ،الأوضاع -سينا للنشر ، القاهرة 1992م.

2- سعد مرسى أحمد ، سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم ، عالم الكتب ، القاهرة - 1974م.

3- عبد الفتاح إبراهيم تركى : نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربى - دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية -1993م.

التربية والتربية البدنية "الرياضة"

التربية في مفهومها العام وسيلة المجتمع للحفاظ على بقائه واستمراره وثبات نظمه ومعاييره الاجتماعية وقيمه. ولعل ذلك الهدف إنما يتأتى من خلال نقل التراث الثقافى التراكمى من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة. وبذلك تسهم التربية فى تنمية السلوك الإنسانى وتطويره ليتواءم مع المستجدات التربوية فى المجتمع.

ومن ثم فالتربية عملية اجتماعية هادفة وكذلك عملية جماعية، أى أنها مسئولية عدد من العوامل التربوية، مثل: الأسرة والمدرسة ودور العبادة. وتتخذ التربية صورتين إحداهما رسمية مثل دور المدرسة فى التربية والتنشئة وهى تتم وفق فلسفة محددة وأهداف واضحة، والأخرى غير رسمية، مثل: دور الأسرة، وتتم وفق خبرات تراكمية اجتماعية. ولعل الدور الرئيسى للتربية - مهما اختلفت صورها - هو مساعدة الفرد على تحقيق مطالب النمو الشامل المتكامل عن طريق التعلم وتقديم النماذج السلوكية التى يحاكيها بصورة غير مباشرة.

ويتفق العلماء على أهمية دور التربية في نمو قدرات الفرد ومهاراته وتوجيهها وتطويرها لتحقيق النمو المتوقع كحصيلة للتربية، وبما يشير إلى تكيف الفرد مع المجتمع، وإلى زيادة فرص التحصيل والإنجاز والابتكار. ويؤكد المفكر التربوى جون ديوى John Dowey هذا الاتجاه فى قوله: "إن التربية هى الأساس الذى يجب أن يقوم عليه الإصلاح الاجتماعى".

كما يُجمع العلماء والمفكرون على أن التربية البدنية والرياضة عامل تربوى . أى ترتكز عليه التربية فى تحقيق غاياتها القريبة المباشرة.. والبعيدة اللانهائية . ويؤكد هذا الاتجاه ما جاء فى الفصل الثانى بالميثاق الدولى للتربية البدنية والرياضة الصادر عن هيئة اليونسكو التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، بعنوان "التربية البدنية والرياضة تمثلان الركن الأساسى الذى تقوم عليه التربية المستمرة فى نظام التربية العام"، كما ينبغى أن تُنمّى التربية البدنية والتربية الرياضية باعتبارهما بُعدين - أساسيين للتربية والثقافة - قدرات كل إنسان وأن تنميا كذلك إرادته والتحكم فى أهوائه، وأن تنميا اندماجه فى مجتمعه، وينبغى أن نحافظ على استمرارية النشاط وممارسة الرياضة طوال حياة الإنسان وذلك بواسطة تربية عامة شاملة ودائمة".

إن ما جاء بميثاق اليونسكو للتربية البدنية والرياضة يشير إلى الرياضة كأحد العوامل التربوية المهمة ويعظّم مسئولية المفكرين وعلماء التربية البدنية والرياضة فى انتقاء الأنشطة الهادفة والمخططة والموجهة تحت إشراف قيادة واعية تتحمل الإعداد الاجتماعى للشباب والناشئة بما يسهم فى تكوين الشخصية القومية للفرد والهوية القومية للمجتمع.

ولعل ما يؤهل التربية البدنية والرياضة لتتبوأ مكانة متقدمة بين النظم التربوية اعتمادها على اللعب بشكل رئيسى للناس فى جميع الأعمار. ولعل ارتباط التربية البدنية بالرياضة يعضد ذلك؛ حيث تعتمد الرياضة على تنمية المجال المعرفى من خلال تأكيد تاريخ اللعبة أو الرياضة وآدابها واستراتيجيتها وقوانينها والسير الذاتية لأبطالها.

وفى علاقة تبادلية أسهمت الرياضة فى دعم التربية من خلال الأنشطة

والأداء فى التدريب والمنافسات، وكذلك فى حوارات البرامج الرياضية سواء فى المدرسة أو فى وسائل الإعلام المختلفة، التى تقدم فرصًا طيبة للتطبيع والتنشئة الرياضية وفق معايير المجتمع من حيث توزيع الأدوار ولعبها والتنسيق فيما بينها من خلال قواعد لعب منضبطة.

وتشير نظرية الإعلاء فى علم النفس إلى أن الرياضة قد ساهمت فى تقديم عدد من رياضات النزال والاحتكاك المباشر فى صورة مقبولة اجتماعيًا، حيث تَخرج الشحنات الانفعالية والعدوانية فى ضوء قوانين وقواعد منظمة، بعيدًا عن الشغب والبلطجة. وترتبط الممارسات الرياضية الفردية والجماعية فى المستويات العالية من الأداء بما نسميه الدافعية، حيث يتصف ممارسو الرياضات الفردية بنوع من سمات العدوان والمبادأة والصراع العصابى والكفاح لإثبات الذات والكفاءة، أما الرياضات الجماعية فتتسم بسمات الدافعية من النوع الاجتماعى، مثل: التعاون والمنافسة، وعادة ما تبدو فيها روح الفريق أو جماعة الفريق.

ومن خلال الممارسات الرياضية كعامل مربٍّ يمكن الحكم على نمط الشخصية، وذلك بدراسة مركز التحكم أو وجهة الضبط، والذى يمثل بناءً نفسيًّا يشير إلى قدرة اللاعبين على التحكم فيما يحدث لهم، فاللاعبون الذين يظهرون ضبطًا داخليًّا يميلون إلى الاعتقاد بأن سلوكهم فى المواقف التنافسية يؤثر فى النتائج، أما اللاعبون الذين يبدون تحكمًا خارجيًّا فيميلون إلى عزو نتائجهم إلى عوامل خارجية، مثل: الحكم - الجمهور - الخصم - المدرب - أدوات اللعب - الحظ.

كما يمكن الحكم على مركزية الذات من خلال تلك التعليلات، فقد يعزو اللاعب النجاح دائمًا إلى أسباب داخلية، وهو ما يسمى استراتيجية إعلاء الذات.

وهناك من اللاعبين من يعزو الفشل دائمًا إلى أسباب خارجية، ويسمَّى ذلك استراتيجية حماية الذات.

والاتجاه الحديث فى تحليل مركزية الذات لدى اللاعب فى الاستراتيجيتين السابقتين (الإعلاء والحماية) يطلق عليها استراتيجية خدمة الذات، والتى قد تتخذ شكلاً تحليليًّا للوقوف على هُوية الشخصية، وبما يخدم المعايير الاجتماعية للتربية.

إن المنافسات الرياضية تزخر بكثير من المواقف الاجتماعية الانفعالية التى تُعد مجالاً خصبًا للتربية وعاملاً مربيًا إذا ما أحسن استغلالها؛ وياحبذا إسهام وسائل الإعلام فى ذلك، وبعيدًا عن التصرفات غير المسئولة من هؤلاء اللاعبين أنصاف المحترفين وأشباه النجوم، الذين استمدوا نجوميتهم فقط من الصحافة الصفراء.

د. محمود عنان

أهم المراجع :

1-أمين الخولى ، محمود عنان ؛ عدنان جلود: التربية البدنية المدرسية، دليل معلم الفصل وطالب التربية العملية – دار الفكر العربى – القاهرة : 1998م.

2-أمين الخولى : أصول التربية البدنية والرياضة – دار الفكر العربى – القاهرة : 1996م.

3-محمد الحمامصى : أصول اللعب والتربية الرياضية والرياضة – نادى مكة الثقافى – مكة المكرمة : 1996م. .

التربية الخاصة والمنهج



يستهدف المنهج التربوى الجيد تنمية قدرات الفرد وإمكاناته إلى أقصى درجة من درجات الكمال التى هيأه الله لها، وإتاحة الفرصة المناسبة للعمل الجاد وعمارة الكون بما يتناسب مع إمكانات الفرد، وخدمة الحياة والمجتمع كله.

ويُقصَد بالتربية الخاصة تربية غير العاديين وتربية ذوى القدرات الفائقة. إلا أنها اقتصرت - إلى عهد قريب - على رعاية بعض أفراد الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الذهنية أو الجسمية، ولكنها فى المنهج التربوى الجيد تعبر عن الطفل الذى يبتعد أداؤه كثيرًا عن المتوسط، سواء بالسلب - أى أقل من المتوسط بكثير- أو بالإيجاب، أعلى من المتوسط بكثير.

* **مجالات التربية الخاصة** : للتربية الخاصة مجالات متعددة، وهى: التخلف العقلى، وصعوبات التعلم، واضطرابات التواصل مع الآخرين، والاضطرابات السلوكية فى الشخصية والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقات الجسمية والصحية، والموهبة والتفوق العقلى، وهذا المجال الأخير نادرًا ما يهتم به المربون فى التربية الخاصة.

الطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذى يتعلم فى سرعة وإتقان أفضل من زملائه فى نفس العمر الزمنى. فقد يستطيع الموهوب أن يتعلم فى أشهر معدودة جميع المهارات الدراسية التى يقضى فيها زميله العادى سنة دراسية كاملة؛ لذلك فالموهوب أو المتفوق (وهو من تمت تنمية ذكائه بدرجة عالية) يحتاج إلى نوع خاص من المناهج تتوافر فيه المناهج والأدوات والأنشطة التربوية التى تتناسب مع قدراته واستعداداته العالية، ولا تصلح له المناهج العادية، والأنشطة التقليدية، ذلك أن نشاط الموهوب أو المتفوق وقدرات أىّ منهما قد تظهر قبل دخوله المدرسة، أو قبل التحاقه بالجامعة، من خلال أدائه العالى فى النواحى العقلية، أو الإبداع والابتكار، أو التفوق الدراسى فى موضوع معين؛ ولهذا فهو يحتاج إلى رعاية وخدمات وأنشطة خاصة لا تتوافر فى المناهج العادية.

*** فما سمات الموهوب أو المتفوق؟**

يتسم الموهوب أو المتفوق بسمات أساسية منها:

- تنوع الميول والاهتمامات.

- التعاون مع الآخرين، وحسن الخلق.

- التفكير الابتكارى والنقد الذاتى بشكل موضوعى.

- الفضول الحسن والرغبة فى المعرفة باستمرار.

- التفوق الأكاديمى والتحصيلى فى المواد الدراسية.

- حب القيادة الاجتماعية، مع كراهية النظم الاجتماعية التقليدية السائدة.

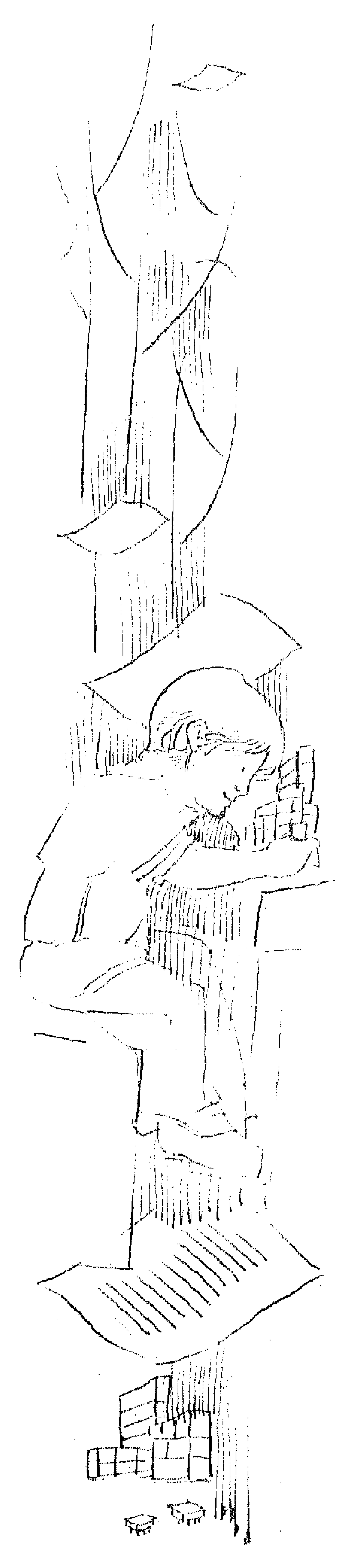
* **ودور المنهج والمدرسة فى رعاية الموهوبين يتمثل فى :** تجميع الموهوبين والمتفوقين فى فصول خاصة بهم، مع تقديم مقررات خاصة تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم لتنميتها والوصول بها إلى درجة الكمال المهيئين لها، وتقديم خبرات ومواقف تعليمية إضافية تظهر فيها إبداعاتهم، كما يظهر تفكيرهم الابتكارى والمبدع فى تلك الخبرات والمقررات الإضافية، وهو ما يُعرَف بمقررات المستوى الخاص، ومن الضرورى أن يتعاون البيت مع المدرسة فى إعداد سجلات خاصة بالموهوبين أو المتفوقين يتم تسجيل الملحوظات حول مراحل نموهم الزمنى والعقلى قبل المدرسة، وفى أثناء الدراسة.

وفى التربية الخاصة بالمعاقين يجب أن يحوّل المنهج التربوى نظرته إليهم من الرثاء والازدراء والتحقير إلى الاهتمام بهم، واحترام قدراتهم واستعداداتهم، حيث يجعل المنهج من المعوق إنسانًا قادرًا على الإنتاج والعطاء بفاعلية فى المجتمع، ويُقاس رقى الأمم وتقدمها بمقدار ما تقدمه للمعاقين من خدمات تربوية وتأهيلية، تساعدهم على الدخول فى عالم الأسوياء، بل إن بعضهم يُظهِر تفوقًا غير عادى، أمثال: هيلين كيلر، وطه حسين، وغيرهما الكثير من النابغين والنابهين رغم ما بهم من إعاقات.

وقد عرف المسلمون علاج المعاقين، واستخدم كثير من أطبائهم العلاج النفسى أمثال: أبى بكر الرازى وغيره ممن بذلوا جهودًا لرعايتهم وتعليمهم وتدريبهم، واهتم الزرنوجى بمراعاة الفروق الفردية بين العاديين وغير العاديين من المعاقين أو الموهوبين والمتفوقين.

فعلى المعلم أن يشخّص طبيعة المبتدئ فى التعليم من حيث ذكاؤه وقدراته واستعداداته، ويتم تعليمه على حسب قدراته واستعداداته، فإذا رآه متجهًا إلى ما لا يصلح له صرفه عنه، والقاعدة هنا هى: "زنْ لكلّ بمقدار عقله".

وعلى الوالدين الاهتمام بأبنائهم غير العاديين، وتدريب حاسة اللمس عندهم عن طريق استخدام الورق المصنفر فى سمكه، وما يتاح من وسائل فى البيت والبيئة من حولهم، كما يتم تدريب حاسة السمع عن طريق بعض العلب التى بها مسامير وماء، وخشب لإصدار أصوات معينة، وتدريب حاسة التذوق من خلال استخدام الأطعمة المتنوعة، وكذلك استخدام الألوان والأشكال والأحجام لتدريب حاسة البصر، والتنبيه على الأمور الحسية، وهكذا يقوم الوالدان بتنمية مهارات الأطفال غير العاديين وقدراتهم، ومن الممكن استخدام أعواد الكبريت، والمكعبات ذات الألوان والأحجام المختلفة مثل: الدائرة، والمثلث، والمربع، والمستطيل، بأن يقوم الطفل بوضع قطعة الخشب أو الكرتون فى الشكل المماثل لها، وكذلك استخدام لعب مختلفة كالسيارات والطائرات أو الدلو.. أو نماذج لحيوانات وطيور متنوعة من البلاستيك، ويُطلَب من الطفل التعرف عليها، ونطق أصواتها وأسمائها، وترتيب بعض الأشياء وتجميعها.



وهنـاك تنفيـذ الأوامـر والتعليمـات المطلوبـة، افتح البـاب، أغلـق البـاب، قـف، اجلـس، تعـرّف أصـوات الحيوانـات والطيـور، وتعـرّف الطعـوم والأنواع مـن خـلال ملامسة الفاكهـة (مـانجو، برتقـال، شـمام، جوافـه.. بصل، ثـوم)، وكذلـك تمييز الصـور والألوان المختلفة.

ويشترك التربويون وأوليـاء الأمـور فـى سعيهم نحـو تحقيـق أهـداف محـددة لتربية غير العـاديين، وتنمية قدراتهـم، ومن أهمها:

ا - تنمية قدراتهـم العقلية والجسمية من خلال برامج تربوية علاجية.

ب - توفـير الخدمـات الصحيـة والاجتماعية والنفسية لهم.

جـ - التدريب على السلوك الاجتماعى المقبـول، لإحـداث التكيـف النفسـى والوظيفى فى المجتمع.

د - علاج اضطرابات النطـق والكـلام، ورعـايتهم وتـأهيلهم وإدمـاجهم مـع المجتمع المحلى.

هـ - التـأهيل المهنـى لبعـض الحـرف المناسبة للإمكانـات والاسـتعدادات، وشغل وقت الفراغ.

و - المسـاعدة على النمـو المتكـامل عقليًا ونفسيًا واجتماعيًـا ووجدانيًـا، والمشاركة فى أنشطة المجتمع.

ز - تنميـة الثقـة بـالنفس مـن خـلال الأنشطة العلاجية والقدرة على التعـامل مـع الآخريـن فـى مواقـف اجتماعيـة متنوعـة، وتوعيـة الأفـراد والجماعـات بحقوقهـم وواجبـاتهم للمشـاركة فـى الحيـاة الاجتماعيـة والسياسـية الاقتصادية.

د. صابر عبد المنعم محمد

أهم المراجع :

1-فاروق محمد صادق: سيكلوجية التخلف العقلى ط2 - الرياض - مطابع جامعة الملك سعود - 1982م.

2-كمال سالم سيسالم: الفروق الفرديـة لـدى العاديين وغير العـاديين - ط1 - مكتبة الصفحات الذهبية - الرياض 1988م.

3- بيل جيرهارت: تعليم المعوقين، ترجمة/ أحمد سلامة- الهيئة المصرية العامة للكتاب - الألـف كتاب الثانى 225 - القاهرة - 1996م.

النظرية التربوية

تمثل النظرية التربوية جانبًا أساسيًّا في التربية كغيرها من العلوم وفروع المعرفة الأخرى، وترجع جذورها التاريخية إلى بداية التراث الفكرى التربوى، حيث كانت هناك نظريات للتربية في الحضارات القديمة كالحضارة الفرعونية والهندية والصينية.. الخ. وازدادت النظرية التربوية وضوحًا وتحديدًا في ارتباطها بظهور بعض الفلاسفة والمفكرين من أمثال أفلاطون وأرسطو وغيرهما خلال القرن الرابع قبل الميلاد واستمر هذا النمط الفلسفى للنظرية التربوية عبر التاريخ حتى عصرنا الراهن. وتشير النظرية الفلسفية في التربية إلى مجموعة من الافتراضات الفلسفية النظرية التي تعبر عن وجهة نظر متسقة ومتكاملة نحو طبيعة التلميذ وطبيعة العلاقة بين النظام التعليمي والمجتمع، وتفسير بعض عناصر وظاهرات العملية التربوية. وتتميز النظرية الفلسفية فى التربية بأنها شاملة وعامة وافتراضية ونظرية، وتطلق عليها بعض المسميات بين المهتمين بالتربية منها فلسفات التربية ، والمدارس التربوية، والتيارات أو المذاهب التربوية ... وإلخ.

وغالبًا ما ترتبط النظرية الفلسفية في التربية بالتصنيفات الفلسفية العامة، بمعنى أن النظرية الفلسفية فى التربية ما هى إلا اشتقاق من نظرية أو موقف فلسفى عام. ومثال ذلك النظرية الإسلامية في التربية ما هى إلا اشتقاق من النظرية الإسلامية العامة. وتُعتبر النظرية المثالية أقدم النظريات الفلسفية فى التربية، والفيلسوف الإغريقي أفلاطون هو مؤسسها وتتبنى هذه النظرية فكرة المثالية التى تعتمد على الاهتمام ببناء مجتمع مثالى خيالى يطلق عليه المدينة الفاضلة يكون فيه كل شيء مثاليًّا من أفراد ووظائف وطبقات اجتماعية، ويكون النظام التربوى هو الأداة الأساسية لبناء هذا المجتمع. أما النظرية الواقعية التى وضع أسسها الفيلسوف أرسطو فهى تركز على بناء مجتمع واقعى ملموس نعيشه ونحسه ونعلمه لأولادنا بدلاً من الانغماس فى عالم مثالى غير واضح أو ملموس. أما النظرية التقدمية التى وضع مبادئها الأساسية الفيلسوف الأمريكى جون ديوى فى العصر الحديث فتؤكد ضرورة التغير ونسبية القيم وأهمية الخبرة والديمقراطية فى العملية التربوية التى يجب أن يكون التلميذ المحور الرئيسى لها، وقد كان لهذه النظرية التقدمية فضل كبير فى تطور حركة التربية الحديثة ولعبت دورًا مهمًّا فى حركة التقدم التى يعيشها الأفراد والمجتمعات فى كثير من الدول المتقدمة والنامية والمعاصرة. وإذا كانت هذه النظريات وغيرها وضعية، بمعنى أنها من وضع الإنسان وتأليفه، تكون مرتبطة بثقافات ومجتمعات معينة، فإن النظرية الإسلامية فى التربية تكون أكثر شمولية وعمومية واستمرارية، وهى لا ترتبط بزمان محدد ومكان معين، ذلك لأنها نظرية ربانية؛ أى من خلق الله سبحانه وتعالى، ومن ثم فهى تجمع بين الفكر المثالى والواقعى والتقدمى، وتوازن بين الجسد والروح، والدنيا والآخرة، والفرد والمجتمع.

وإذا كانت النظرية الفلسفية لها السبق التاريخى فى التربية - وما زالت تشغل بال العديد من المتخصصين وتفكيرهم فلسفة التربية حتى الآن - فإنه مع بداية القرن العشرين ونتيجة لاستخدام المنهج العلمى فى التربية والعلوم الإنسانية المرتبطة بها، مثل

علم النفس وعلم الاجتماع، بدأ نوع آخر من النظريات التربوية فى الظهور يُطلق عليه النظرية العلمية فى التربية، وهو ذلك النوع من النظريات الذى يعتمد على فروض معينة، ثم يتم إجراء التجارب والدراسات العلمية التى تهدف إلى اختبار صحة هذه الفروض. وبناءً على ذلك يتوصل الباحثون إلى نتائج هذه التجارب والدراسات، عن مفاهيم ومعلومات وحقائق وقوانين وتفسيرات. ونظرًا لأن هذه النتائج غالبًا ما تكون منفصلة أو منعزلة عن بعضها، وهنا يتم تجميع النتائج المرتبطة ببعضها فى سجل منظم متكامل ومنسق مع بعضه، يطلق على هذا السجل النظرية العلمية، ومثال ذلك فى التربية نظريات الذكاء الإنسانى التى تختبر الفروض وتجيب عن هذه الأسئلة بالذكاء، أهو وراثى، أم بيئى؟ أم نتيجة التفاعل بينهما؟ أهو قدرة واحدة، أم أكثر من قدرة؟ وكيف ينمو ؟ وما العوامل المرتبطة بنموه؟ وهل توجد فروق فردية فى الذكاء؟ وغيرها من الأسئلة. وبعد إجراء التجارب والدراسات العديدة يتم تجميع النتائج المرتبطة فى هذا الموضوع فى سجل كل واحد يُطلق عليه النظرية العلمية للذكاء. وكذلك نظريات التعلم، ونظريات التنشئة الاجتماعية، ونظريات التفاعل الاجتماعى داخل المدرسة وحجرة الدراسة، ونظريات الإدارة التربوية..الخ.

والنظرية العلمية فى التربية هى غالبًا نظرية استقرائية يتم بناؤها وتطورها على نتائج الدراسات والتجارب والملاحظات فى مجال التربية والمجالات المرتبطة به، وهذه النظرية ليست ثابتة أو مطلقة ، لأنها ترتبط بالإنسان والمجتمع الإنسانى دائم التغير والتطور، ومن ثم يمكن تعريفها بأنها عبارة عن إطار منظم ومتكامل من الحقائق والمعلومات والعلاقات والمفاهيم والقوانين التى تهدف إلى تفسير وتحليل الظاهرات والأحداث والمشكلات التربوية،وتهدف النظرية العلمية فى التربية إلى تنظيم وتلخيص المعرفة الموجودة فى مجال التربية، وتزودنا بتفسير مقنع للأحداث والعلاقات التى نلاحظها فى هذا المجال، وتساعد فى زيادة المعرفة وتحديدها من خلال اكتشافها لمجالات بحثية جديدة.

والعلاقة بين النظرية الفلسفية والنظرية العلمية فى التربية علاقة إيجابية، حيث تكمل كل منهما الأخرى، مع أنّ لكل منهما مجال بحثها الخاص بها، وتتعاون لتحقيق النجاح والتطور للعملية التربوية وتفسير ظاهراتها وحل مشكلاتها.

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1- أحمد زكى صالح ، نظريات التعليم ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1971م.

2- سعد مرسى أحمد، إسماعيل على ، تاريخ التربية والتعليم ، القاهرة: عالم الكتب 1972م.

3- محمد سيف الدين فهمى، النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، الطبعة الأولى ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1980م.

فلسفة التربية



تتعدد معانى فلسفة التربية تبعًا للمدارس الفلسفية المختلفة، فهى عند أصحاب المدارس المثالية تعنى بتجلية معانى القيم والفضائل والمثل العليا التى تفضى إلى تربية النفس الإنسانية وترقيق مشاعرها، وشحذ عاطفتها، ونزوعها إلى فعل الخير، كما أنها تُعنى بتنمية التفكير بتوفير أفضل سبل المعرفة التى تضىء العقل، فتمكنه من إدراك الوجود والموجودات، ومعرفة خالق الوجود.


وعند أصحاب المدارس الواقعية ينصرف معنى فلسفة التربية إلى تنمية فهم الأفراد بقيم الحياة الاجتماعية، وتطوير عمل العقل ومنهجه فى البحث والتفكير ؛لتمكين الإنسان من الاستثمار الأمثل لموارد الحياة المادية، ومساعدته فى بناء حضارته التى تشبع حاجاته وترضى طموحاته.

وفى جميع الأحوال فإن فلسفة التربية هى ذلك التخصص الذى يوضح وجهات النظر الفلسفية بشأن تنمية وتطوير الشخصية الإنسانية فى جوانبها العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية والأخلاقية.

وربما قاد هذا التحليل لمعنى فلسفة التربية بطريقة تلقائية إلى أهم وظائفها التى تتحقق لدارسيها وللمشتغلين بالعمل التربوى على اختلاف مستوياته، ومن ذلك مثلا: الوظيفة التحليلية والتى تعنى بتوضيح القيم والمفاهيم الأساسية فى المجال التربوى؛ لتعزيز فهم المعلمين لها، وبيان أفضل طرق تطبيقها فى الواقع التربوى، كتوضيح معانى: الحرية والشورى، والعقلانية والأخلاق والطبيعة الإنسانية والذكاء والتعلم والتربية .. إلخ.

وهناك الوظيفة الإرشادية المعيارية لفلسفة التربية، والتى تسعى إلى صيانة نظام الأخلاق فى المجتمع، ويتضح تأثيرها بصفة خاصة عندما يتعرض المجتمع لهزة فى حياته الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية، أو حينما تتفشى ظواهر وموجات من المذاهب والعقائد الفكرية الوافدة، ويثور بشأنها جدل فلسفى وتربوى، وهنا يتصدى لها التربويون بمعيار الفلسفة الاجتماعية والتربوية السائدة، ومن ثم يمكن استعادة التوازن المفقود إلى روح الجماعة ونظامها.

ولعل المثال الواضح هنا يتجسد فى تلك المذاهب المادية والعلمانية التى



تهب علينا من حين لآخر، قاصدة التأثير على عقول شبابنا وتفتيت تماسكنا القومى والاجتماعى، ثم لا تلبث أن تواجه بمقاومة فكرية نابعة من قيمنا المستمدة من رسالات السماء، ومن الأخلاق التى تواضع عليها المجتمع العربى المسلم منذ عصوره الباكرة.

وهنا تلتفت الأنظار إلى المؤسسات التربوية فى البيت والمدرسة والإعلام ودور العبادة وغيرها، لتباشر مهمتها فى التربية الخلقية، وإحلال وسطية التفكير محل التطرف الفكرى، وترسيخ القيم الإيمانية بديلا عن القيم المادية والعلمانية.

ثم نأتى إلى الوظيفة النقدية التقويمية لفلسفة التربية، وذلك باتخاذها معايير مستمدة من تاريخ النظريات والأفكار الفلسفية لتقويم النظم والممارسات التربوية. من ذلك -مثلا- تقويم أسلوب المعلمين فى إدارة الصف فى ضوء مفهوم الضبط، وتقويم طريقة التفكير المتبعة لدى التلاميذ فى ضوء قواعد المنهج العلمى فى التفكير والبحث، وتقويم أداء المعلمين فى ضوء مفاهيم الجودة والإدارة الفاعلة.

وهكذا فإن فلسفة التربية يمكن أن يستفيد منها المربون على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم فى داخل النظام التعليمى، وفى خارجه، فكما أنها ذات صلة مباشرة بدور المعلم، فإنها -أيضًا- ذات فائدة لتوجيه رسالة الآباء والأمهات، ولقادة الرأى والفكر فى كافة المواقع الاجتماعية والسياسية.

د. مصطفى عبد القادر زيادة

أهم المراجع :

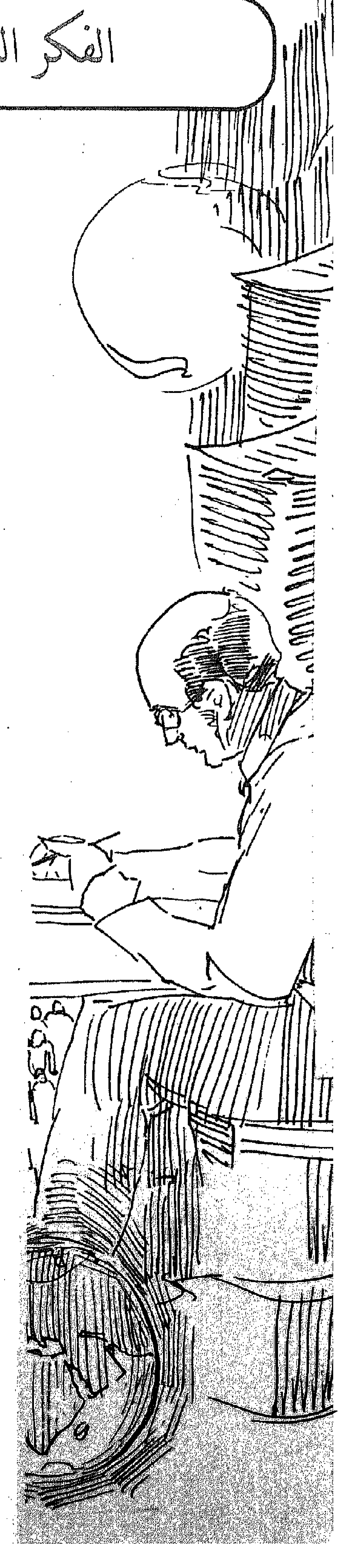
1- سعيد إسماعيل على وآخرون: دراسات فى فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، 1981م.

2- بول وودرنج: نحو فلسفة التربية، ترجمة سعد مرسى وآخر، عالم الكتب، القاهرة، 1966م.

3- جورج . ن . نيلر: مدخل إلى فلسفة التربية، ترجمة نظمى لوقا، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1971م.

4- International Burean Of Education Educational Gaols, Unesco,Paris,1975.

الفكر التربوى



الفكر على وجه العموم هو الثمرة النظرية للتفكير الإنسانى فى مختلف مجالات الحياة بحثًا عن المبادئ والأُسُس العامة التى تقوم- أو يجب أن تقوم- عليها هذه المجالات، وكذلك المفاهيم الأساسية التى تتضمنها، والأهداف التى يجب أن تسعى إلى تحقيقها، والتصور المستقبلى الذى نأمل أن تكون عليه.

وعلى سبيل المثال فنحن عندما نشاهد فى مجتمعٍ ما أن رئيس الدولة يُختَار بالانتخاب، ويكون هناك برلمان مكوَّن من نواب يختارهم الشعب، وتعددية تتمثل فى وجود أحزاب سياسية، نجد أن كل هذه التنظيمات والإجراءات تعكس فكرة مركزية هى فكرة "الديمقراطية" فى شكلٍ من أشكالها وصورةٍ من صورها، وعندما يصل الإنسان، بعد دراسة وتحليل لوقائع الحياة السياسية فى هذا المجتمع إلى فكرة الديمقراطية، فيناقش أبعادها ومضامينها يكون هذا "فكرًا".

ولما كانت مجالات الحياة متعددة تعددًا كبيرًا، كان لكل مجال منها "فكره" الخاص به، وبالتالى نجد فكرًا سياسيًّا وفكرًا اقتصاديًّا وفكرًا اجتماعيًّا وفكرًا دينيًّا .. وهكذا.

ومن هذا المنطلق نجد أن الحياة التربوية لابد أن يكون لها فكرها الخاص الذى يتناول المفاهيم الأساسية التى تدور حولها هذه الحياة، مثل: "الخبرة التربوية" و"ديمقراطية التعليم" و"تكافؤ الفرص التعليمية" و"حق الإنسان فى التعليم" و"الثواب والعقاب".. إلخ.

وكذلك يتناول هذا الفكر النظر النقدى للممارسات التربوية فى مواقع العمل التربوى المختلفة، فيشير- مثلا- إلى بعض الممارسات الخاطئة لآباء وأمهات مع أولادهم، ويشيد بممارسات أخرى سليمة، ويوضح لماذا يشجب الفئة الأولى، ويمدح الفئة الثانية، بأدلة تستند إلى نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية. ويفحص هذا الفكر ما قد يكون هناك من صور خلل وتقصير، أو تجديد وابتكار وإبداع وتحسين، فى ممارسات بعض المعلمين أو الإداريين أو الفنيين...وهكذا.

ويسعى الفكر التربوى كذلك إلى أن يرسم معالم لصورة المواطن كما ينبغى أن تكون، مستهديًا فى ذلك

بالأهداف العامة للمجتمع، وقيمه الأساسية، ومعتقداته الدينية، وخبرته التاريخية، ومتغيرات العصر الذى يعيش فيه، مع اقتراح بعض المعالم الأساسية والبدائل المختلفة التى تعين المربين على تشخيص هذه الصورة المقترحة واقعًا ملموسًا فى شخصيات تلاميذ المستقبل، إلى غير ذلك من آفاق ومجالات.

والفكر التربوى شأنه شأن صور الفكر الأخرى فى العديد من مجالات الحياة، لا ينشأ من فراغ، وإنما يتأثر إلى حد كبير بجملة المتغيرات المجتمعية التى تحيط به. وعلى سبيل المثال فقد كانت الفكرة الشائعة بين مفكرى التربية الإسلامية فى صدر الإسلام هى أن يقوم المعلم بعملية التعليم بغير أجر يتلقاه من التلميذ.

ومن الصعب فهم هذا إلا إذا درسنا جيدًا المناخ الذى كان سائدًا، فقد كان التعليم يدور فقط حول القرآن الكريم، قراءة وفهمًا وحفظًا، وكان هذا يعتبر واجبًا دينيًّا، مما كان من غير الطبيعى أن ينتظر المعلم أجرًا عليه من أحد. فلما تطور المجتمع وتعددت العلوم وتنوَّعت، وتمكَّنت العقيدة من القلوب وانتشرت، وتعددت احتياجات الناس وكثرت، أصبح من الطبيعى أن يتلقى المعلم أجرًا على تعليمه التلاميذ.

وإذا كان الفكر التربوى هو دالة ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية تمده بمقومات الوجود وترسم له مسارات الاتجاه، وتحدد له غايات العمل، فإن الأمر لا يمكن أن يقتصر على ذلك، فتصبح العلاقة هنا هى علاقة علة بمعلول أو سبب بنتيجة؛ إذ لا بد أن يعيد الفكر النظر فى واقع الحياة، فقد يكون فى حاجة إلى التغيير أو التدعيم، إلى غير ذلك من حاجات يبرزها التطبيق وتدل عليها الخبرة. والفَيْصل هنا هو مدى حيوية الفكر وثرائه وعمقه، فإذا كان جامدًا فقيرًا سطحيًّا لم يستطع أن يؤدى دورًا رئيسيًّا فى تغيير دفة هذا الواقع وتوجيهه، وإنما يصبح عاملا مهمًّا فى تثبيت أركانه، أما إذا كان حيويًّا، ثريًّا، عميقًا، استطاع أن يؤدى الدور الرئيسى فى تغيير هذا الواقع. وفى كلتا الحالتين تكون العلاقة هى علاقة تأثير وتأثر وعلاقة تفاعل.

ومن هنا حفظ التاريخ التربوى لأمتنا صفحات مشرقة لمفكرين تربويين عظام كانت لهم جهودهم الكبيرة فى تنوير العقول وإثراء الأفكار وتصويب مسارات العمل التربوى، كما رأينا من قبل لدى الإمام الغزالى وابن خلدون -على سبيل المثال- فى العصور الإسلامية، وكما رأينا رفاعة الطهطاوى وطه حسين وإسماعيل القبانى وغيرهم فى العصر الحديث.

وتحرص كل المجتمعات على وجه التقريب أن تتضمن مناهج الإعداد التربوى للمعلمين موضوعات يدرسون من خلالها أبرز المفكرين التربويين، سواء منهم مَن كان من أبناء أمتنا أو من الأمم الأخرى قديمًا وحديثًا.

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- سعيد إسماعيل على: نظرات فى الفكر التربوى، دار سعاد الصباح، القاهرة، 1993م.

2- طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر، دار المعارف، القاهرة، 1938م.

3- سعد مرسى أحمد: تطور الفكر التربوى، عالم الكتب، القاهرة، طبعات مختلفة.

البحث التربوى

البحث التربوى هو استخدام البحث العلمى وتطبيقه فى التربية، ويشير البحث التربوى إلى طريقة منظمة، ودقيقة، وناقدة، وموضوعية لاستخدام الأساليب والوسائل العلمية فى تفسير الظاهرات التربوية داخل المؤسسات التربوية وخارجها،وحل المشكلات التى تواجه الطلاب والمعلمين وغيرهم من المشاركين فى العملية التربوية.

البحث التربوى حديث العهد بالمقارنة بالبحوث الطبيعية والإنسانية الأخرى؛ حيث ترجع جذوره التاريخية إلى أواخر القرن التاسع عشر.

والبحث التربوى يعتمد على مجموعة من الخطوات الأساسية التى يجب أن يتبعها الباحث عند دراسة للظاهرة أو المشكلة التربوية، وتتمثل هذه الخطوات فى: التعرف على المشكلة وتحديدها، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، وجمع البيانات وتحليلها، والتوصل إلى النتائج ومحاولة تعميمها. ومثال ذلك عندما يكتشف الأب أن ابنه حصل على درجة ضعيفة فى اللغة الإنجليزية، هنا بدأ يشعر بالمشكلة ويحددها، ثم يسأل نفسه لماذا حصل الابن على هذه الدرجة،ويبدأ فى وضع تخميناته، أىّ الأسباب التى أدت إلى حصوله على هذه الدرجة وهو ما يطلق عليه الفروض، ثم يبحث فى أى هذه الفروض أكثر ارتباطًا بهذه النتيجة إلى أن يصل إليه، وهنا يتوصل إلى عوامل أو أسباب حصول ابنه على هذه الدرجة فى الامتحان.

وللبحث التربوى أربعة أهداف رئيسية تتمثل فى : تفسير الظاهرات (مثل ظاهرة تعليم المرأة)، وحل المشكلات (مثل مشكلة التسرب من المدرسة)، والتنبؤ بما يمكن أن تكون علية الظاهرة أو المشكلة التربوية فى المستقبل، والتحكم فيها وذلك من خلال معرفة أسبابها، وأخيرًا بناء النظريات التربوية التى تسهم فى تفسير الظاهرات وحل المشكلات التربوية.

ويُقَسَّم البحث التربوى إلى أنواع متعددة وفقًا لمعايير مختلفة، فمن حيث معيار الهدف ينقسم إلى بحوث نظرية تهتم بالكشف عن المعرفة التربوية وبناء القوانين والنظريات التربوية، ومثال ذلك البحوث التى تهتم ببناء نظرية فى التفاعل الاجتماعى داخل حجرة الدراسة لتساعد فى تفسير ظاهرة العلاقات بين الطلاب والمعلمين،

وبحوث تطبيقية تهتم بتطبيق هذه النظريات والقوانين التربوية فى حل المشكلات التى تواجه المعلمين أو الطلاب وغيرهم داخل المدرسة وخارجها (مثال ذلك تطبيق طرق التدريس والوسائل التعليمية فى حجرة الدراسة) .ومن حيث معيار الطريقة فإن البحث التربوى ينقسم إلى **بحوث تاريخية**، تهتم بالبحث فى تطور الفكر والممارسات التربوية فى الماضى حتى يمكن الإفادة منها فى تفسير الحاضر والتنبؤ بالمستقبل فى مجال التربية، **وبحوث وصفية** وهى التى تهتم بالبحث فى الظاهرات والمشكلات الواقعية التى تحدث فى المؤسسات التربوية المختلفة، وتحديد أسبابها وتقديم طرق وأساليب لعلاجها، ومثال ذلك مشكلة الشغب والبلطجة بين طلاب المدارس .**وبحوث تجريبية**، وهى التى تهتم بالدراسات المعملية ومدى تأثير الأسباب على النتائج ومثال ذلك عندما يحاول باحث دراسة أثر استخدام طريقة تدريس معينة على التحصيل الدراسى لدى طلاب إحدى السنوات الدراسية .ويتميز المنهج التجريبى عن غيره من المناهج أو البحوث بأنه أكثر علمية وموضوعية.

ويتعرض البحث التربوى بالدراسة والتحليل والتفسير والتنبؤ لمعظم عناصر العملية التعليمية وجوانبها المختلفة؛ حيث يهتم بدراسة التلاميذ من حيث خصائصهم ومشكلاتهم واتجاهاتهم وقدراتهم وعلاقاتهم...الخ، والمعلمين من حيث إعدادهم وتدريبهم أثناء الخدمة ومستوياتهم ومشكلاتهم...الخ. والمواد التعليمية مناهج وكتب دراسية وأنشطة وغيرها، وطرق تدريس وأساليب التدريس والوسائل التعليمية، وطرق وأساليب التقويم، والأهداف التربوية والتعليمية، والتفاعل بين النظام التعليمى ومؤسساته بالمجتمع الذى يوجد فيه.

ونظرًا لأن البحث التربوى يتعامل مع الظاهرة التربوية المتمثلة فى الإنسان فإنه يواجه الكثير من الصعوبات مقارنة بالبحوث الطبيعية، والتى تؤثر بدورها فى النتائج التى يتوصل إليها .ومن هذه الصعوبات :تعقد الظاهرة التربوية، نتيجة لكثرة أسبابها، وصعوبة إعادة التجربة أو الدراسة والحصول على نفس النتائج، وصعوبة تعميم هذه النتائج.

والأدوات التى يعتمد عليها الباحث التربوى فى جمع البيانات عديدة ومتنوعة، وفيها الاختبارات العقلية والمقاييس النفسية والمقابلات والملاحظات وغيرها،ويمكن أن يجمع بيانات دراسته من جميع أفراد المجتمع إذا كان صغيرًا ، ومن عينة ممثلة لهذا المجتمع إذا كان كبيرًا.

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1- جابر عبد الحميد، أحمد خيرى كاظم،مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، القاهرة :عالم الكتب 1989م .

2- ليوبولد فان دالين،مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة :نبيل نوفل وآخرين، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1994م.

3- عزيز حنا وآخرون،مناهج البحث فى العلوم السلوكية، القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية، 1991م.

البحث العلمي

البحث العلمى هو الدراسة العميقة للمشكلات التى تواجه المجتمع فى أى ميدان من ميادين العلوم الطبيعية أو الإنسانية. وهذا يعنى أنه نشاط إنسانى يهدف إلى زيادة معرفة الإنسان بنفسه وبما حوله من ظواهر بصورة تساعده على القيام بعمارة الأرض. ويشير تاريخ العلم إلى اهتمام العرب والمسلمين بالبحث العلمى، وقد ظهر ذلك من خلال اهتمامهم بالتجريب، واعتمادهم على الملاحظة والتجربة فى الوصول إلى المعارف، وربطهم بين التأمل النظرى والممارسة العملية.

وبالإضافة إلى اعتماد العرب والمسلمين على الملاحظة والتجربة كأدوات لتحصيل المعارف العلمية، فقد استعانوا بالأدوات العلمية فى القياس للحصول على نتائج جديدة. وقد اهتموا بالعلوم التى تعتمد على المنهج العلمى، ومن العلوم التى نبغوا فيها: الفلك، والطبيعة، والكيمياء، والطب. وظهرت أسماء لامعة فى هذه الميادين، منهم: البيرونى، والحسن بن الهيثم، وجابر بن حيان، وأبو بكر الرازى، وابن سينا.

ولم يقتصر استخدام العرب والمسلمين للمنهج العلمى فى دراسة موضوعات الطبيعة، ولكنهم استخدموه -أيضًا- فى دراسة الظواهر الاجتماعية، وقد برز فى ذلك كثيرون.

ويتم تقسيم البحوث العلمية إلى قسمين:

- بحوث علمية طبقًا لمناهج البحث والأساليب المستخدمة فيها.

- وبحوث علمية طبقًا لطبيعتها والدوافع إلى البحث.

وتنقسم البحوث طبقًا لمناهج البحث والأساليب المستخدمة فيها إلى:

* **بحوث وصفية** : وهى التى تهتم بوصف الظواهر المختلفة، والتحقق من العوامل المسئولة عنها، وقيمة هذه العوامل ودلالتها.

* **بحوث تاريخية** : وهى التى تهتم بدراسة الظواهر المتعلقة بتطور النظم بكل أنواعها، بهدف الوصول إلى المبادئ أو القوانين العامة التى تحكم هذه الظواهر.

* **بحوث تجريبية** : وتتمثل فيها معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة، فتبدأ بالملاحظة، ويتلوها الفرض، ثم تحقيق الفرض بواسطة التجريب، ثم الوصول عن طريق ذلك إلى معرفة القوانين العامة التى تحكم الظواهر. ويغلب استخدام البحوث التجريبية فى العلوم الطبيعية على وجه الخصوص.

وأيًا كان المنهج المستخدم فهناك اتفاق بين العلماء والباحثين على أن خطوات المنهج العلمى تدور عادة حول الخطوات الآتية : تحديد المشكلة، وجمع البيانات والمعلومات عن المشكلة، وتصنيفها وترتيبها، وفرض الفروض لحل المشكلة، والتحقق من صدق هذه الفروض عن طريق التجربة، ثم استخلاص النتائج أو الحلول،وأخيرًا استخدام النتائج أو الحلول فى مواقف جديدة.

وتتنوع البحوث طبقًا لطبيعتها والدوافع إلى البحث، فتشمل:

* **البحوث ذات الصبغة النظرية أو الفلسفية:** وتهدف إلى تقديم المعرفة من خلال البحوث الأصيلة والمبتكرة، والتى تؤدى نتائجها إلى مزيد من المعرفة بحقائق الكون، بما فيه من إنسان ونبات وحيوان، وذلك بغض النظر عن إمكانية تطبيقها عمليًا. وتندرج هذه البحوث تحت ما يسمى بمبدأ العلم للعلم.

* **البحوث التطبيقية** : وتهدف إلى تطبيق نتائج البحوث النظرية فى المجالات المختلفة فى سبيل خدمة الإنسان وتحقيق رفاهيته. ومن المجالات المختلفة لهذه البحوث: المجالات الصناعية والزراعية والتجارية والعسكرية والتربوية والاجتماعية، وتندرج هذه البحوث تحت ما يسمى بمبدأ العلم للمجتمع.

* **بحوث التطوير التكنولوجي** : وتهدف إلى إدخال تحسينات أو إضافات على منتجات قائمة بحيث تزداد كفاءتها، وأفضل الأمثلة لهذه البحوث النماذج الجديدة من الأجهزة الكهربائية، ووسائل الاتصال والانتقال.

* وثمة مراكز وهيئات بحثية تقوم بالبحث العلمى حسب طبيعة وظروف كل دولة، فهناك مراكز وهيئات بحوث فى الجامعات، ومراكز وهيئات بحوث تابعة للوزارات المختلفة، ومراكز وهيئات بحوث متنوعة.

ونجاح البحث العلمى فى أى مجتمع يتوقف على مجموعة من الظروف، لعل أهمها: الإيمان بأهمية وضرورة البحث العلمى، معرفة حاجات القطاعات المختلفة فى المجتمع فى مجال البحث العلمى، توفير التمويل والأجهزة والموارد اللازمة للبحث العلمى ، توفير الكوادر البشرية اللازمة والمدربة على القيام بالبحث العلمى،وأن يكون للباحث مطلق الحرية فى عمله، لا يقيده فيه إلا العقل والشرع.

وإذا كان البحث العلمى فى الوقت الحالى يعدُ عنصرًا مهمًّا فى التنمية الشاملة لكل الدول على السواء، فإن ذلك يفرض على أجهزة ومؤسسات المجتمع المختلفة، كوسائل الثقافة والإعلام والمدارس، ضرورة الاهتمام بنشر ما يسمى بثقافة البحث العلمى. فالمدرسة على سبيل المثال يمكن أن تساهم بما يأتى:

- تنمية قدرة الطالب على استخدام الأسلوب العلمى فى تناول الموضوعات وحل المشكلات ووضع الفروض المناسبة واختبار مدى صحتها عن طريق البحث والتجربة، ثم الوصول إلى النتائج على أسس علمية.

- تنمية مهارات البحث العلمى والإبداع عند الطالب بحيث يستطيع أن يحسن التصرف فيما يعرض له من صعوبات عند إجراء التجارب، ويصمم الأجهزة العلمية البسيطة، و يقرأ ويرسم الأشكال التوضيحية والرسوم البيانية المناسبة.

د. محمود عطا

أهم المراجع :

1- عادل عوض، التعليم العالى والبحث العلمى، مجلة الوحدة، العدد (72) سبتمبر 1990م.

2- جون ب. ديكنسون، العلم والمشتغلون بالبحث العلمى فى المجتمع الحديث، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، عالم المعرفة، العدد(112)، الكويت، 1987م.

3- مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، 1984م.

4- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979م.

5- عبد الباسط محمد حسن، أصول البحث الاجتماعى، ط6، مكتبة وهبة، القاهرة، 1977م.

علم الاجتماع التربية

يؤكد التربويون أن أحد الأهداف التربوية الرئيسة هو تعليم التلاميذ كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المقررات الدراسية، دون فهمها واستيعابها، ودون توظيفها في الحياة؛ ولتحقيق ذلك ينبغي أن تركز مناهج التربية – على اختلاف أنواعها – على مساعدة التلاميذ على اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير.

والتفكير العلمي هو خير ما أهداه الفكر الحديث إلى البشرية. وليست ثمة مبالغة إذا قيل بأن المدنية الحديثة ليست إلا ثمرة من ثمار استخدام الأسلوب العلمي في التفكير. وهو ليس بالضرورة تفكير العلماء، بل هو طريقة من طرق التفكير، قائمة على الفطنة أو الحس العام، فهو لا ينصَبُّ على مشكلة متخصصة بعينها، أو حتى على مجموعة المشكلات التي يعالجها العلماء، فقد يتوافر هذا النوع المميز من التفكير لدى شخص لم يكتسب تدريبًا خاصًا في فرع من فروع العلم. كما يمكن أن يفتقر إليه شخص له من المعارف حظ كبير؛ لأن المعلومات والمفاهيم العلمية وحدها أدوات عمل للتفكير العلمي.

كما أن التفكير العلمي نشاط عقلي، ولكنه ليس بسيطًا، وليس عملية عقلية واحدة، إنما هو نشاط عقلي مركب، له خصائصه ونوعيته المتميزة، تؤثر فيه عوامل متعددة ومتنوعة.

ومن أهم خصائص التفكير العلمي؛ أنه نشاط عقلي منظم، وأنه نشاط مقصود وهادف وليس نشاطًا عفويًّا، ويتصف بالدقة والضبط، ويقوم على الواقع والمشاهَدة. إنه يدعو الأفراد إلى أن يستخدموا جميع حواسهم في الوصول إلى الحقائق، وأن يقيموا نتائجهم وأحكامهم وآراءهم على أساس التحقق الواقعي بدلا من إقامته على الأوهام، أو على آراء تقليدية.

ويتميز التفكير العلمي كذلك بالمرونة، فهو بعيد عن الجمود والتعصب، كما أنه يعتمد على الموضوعية، أي أنه ينصرف إلى الموقف بعناصره وأبعاده وظروفه وشروطه، وينأى – قدر المستطاع– عن كل ما يتعلق بالذات. وهو يقوم على التعميم ويسعى إليه، بمعنى أن الأحكام أو النتائج التي ينتهي إليها ينبغي ألا تقتصر على تفسير حالة جزئية واحدة؛ بل تنصرف كذلك إلى جميع الحالات والجزئيات المماثلة أو المشابهة لها. ويتميز التفكير العلمي – أيضًا – بإمكان اختبار ومراجعة صدق نتائجه وتعميماته، بمعنى أن قضايا العلم وعباراته تقبل التحقق والتثبت من صدقها. ويكون هذا التحقق في العلوم التجريبية بالرجوع إلى الواقع الخارجي، وفي العلوم المنطقية والرياضية بالكشف عن الاتساق المنطقي فيها أو فيما بينها.

وللتفكير العلمي وظائف عديدة في حياتنا، فهو ييسر لنا فهم الظواهر المحيطة بالإنسان في بيئته، وهذا الفهم يؤدي إلى تفسير حدوث هذه الظواهر، وبالتالي يؤدي إلى التنبؤ بحدوثها إذا ما توافرت أسباب هذا الحدوث. وهذا يهدف للوصول إلى الوسائل الفعّالة التي تساعد الإنسان على التحكم وضبط العوامل أو الظروف التي تجعل الظاهرة تتم على صورة معينة، أو تمنع حدوثها.

كما يقوم التفكير العلمي بحل المشكلات التي تقابل العاملين بالعلم في المختبر، أو الأفراد في المعيشة اليومية على حد سواء . فهو يساعد على الإحساس بالمشكلة التي تقابل

الإنسان وإدراك عناصر الموقف وتحديد الغاية، ووضع الخطة واختبار الوسيلة. كما يعمل على تعديل السلوك فى كل خطوة تبعًا لمقتضيات الموقف.

ويهدف حل هذه المشكلات إلى تأمين حياة الإنسان وإرضاء ميله الذى يدفعه إلى البحث عن تعليل لكل شيء؛ أى إشباع رغبته الدائمة فى الاستطلاع والبحث لمعرفة الحقيقة.

كما أن التفكير العلمي يضفى على الأشياء معانى جديدة. فكلما زادت قدرة الإنسان على الأسلوب العلمى فى التفكير، اكتشف من أسرار الكون ما لم يكن يعلم، وعرف من خواص الأشياء ما كان يجهله. وكلما ازداد علمه بهذه الأمور، تغيرت نظرته إلى الأشياء واختلفت معانيها لديه، وتعددت طرق إفادته منها، وبدا له من العلاقات بينها ما لم يكن يخطر له على بال.

ويدعونا ديننا الحنيف إلى التحلى بهذا النوع من التفكير؛ بالنظر والتدبر فى خلق الله عز وجل، فيقول تعالى :

﴿أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت﴾(الغاشية :17-20).

وقد ينظر شخص ما إلى قطعة من الصخر على أنها حجر لا يضر ولا ينفع، بينما يعتبرها العالم الجيولوجى سجلا لتاريخ الأرض فى عصر من العصور، يكشف عن كثير من خواص الظروف التى سادت في ذلك العصر، وما عاش فيه من نبات وحيوان.

مما سبق يمكن أن نحدد تعريفًا إجرائيًا للتفكير العلمى بأنه: "كل نشاط عقلى هادف مرن ينصرف بشكل منظم فى محاولة لحل المشكلات، ودراسة الظواهر المختلفة والتنبؤ بها والحكم عليها باستخدام منهج يتناولها بالملاحظة الدقيقة والتحليل وقد يُخضعها للتجريب فى محاولة للتوصل إلى قوانين ونظريات".

ويرتبط اكتساب الفرد للتفكير العلمي، باكتسابه للاتجاهات العلمية التى تجعله متفتح الذهن متحررًا من الخرافات الخاطئة، موضوعيًّا فى تفكيره ومناقشاته، متأنيًا فى إصدار الأحكام، يحترم وجهات نظر الآخرين، ويفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج. وينبغى أن تسعى مناهج التربية إلى تنمية هذا النوع من التفكير لدى التلاميذ، فمن خلال تدريس العلوم يمكن أن يتعلم هؤلاء التلاميذ أساليب التفكير العلمى، مثل: سلوك حل المشكلات من خلال تجارب المعمل، والقدرة على الاستقراء بالوصول إلى التعميمات العامة من خلال الجزئيات؛ أى من الحقائق المشاهَدة، والقدرة على الاستنباط بالوصول إلى الجزئيات من العلم من التعميمات العامة. ويمكن من خلال الرياضيات أن يكتسب التلاميذ أساليب المنطق السليم، والحلول والبراهين. وكذلك من خلال دراسة التاريخ والجغرافيا واللغات يمكن أن يكتسب التلميذ أنماطًا من التفكير العلمى.

وعلى أولياء الأمور أن يعملوا على تنمية التفكير العلمى والاتجاهات العلمية لدى الأبناء؛ باستخدام أساليب المناقشة العلمية معهم، وأساليب القدوة فى مواجهة المشكلات اليومية المختلفة وأن يُشركوا الأبناء فى حلها.

د. على راشد

التفكير العلمى ومناهج التربية

يتكون جسم الإنسان من مجموعة أجهزة، كالجهاز الهضمى والتنفسى والدورى...إلخ. وكل جهاز من هذه الأجهزة لا يعمل إلا من خلال تفاعله مع الأجهزة الأخرى داخل منظومة جسم الإنسان، وتنتهى أهميته بمجرد خروجه عن هذه المنظومة.

كذلك المجتمع الإنسانى عبارة عن منظومة شاملة لمجموعة من النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية بمؤسساتها المختلفة، كل نظام من هذه النظم لا يعمل إلا من خلال تفاعله المستمر مع النظم الأخرى. ومن ثَمَّ فإن النظام التعليمى جزء لا يتجزأ من المجتمع الذى يوجد فيه، ولا تتم دراسته إلا من خلال تفاعله مع هذا المجتمع بنظمه ومؤسساته المختلفة، خاصة أن النظام التعليمى لا يستمد قيمته وكينونته إلا من خلال بنوّته الشرعية للمجتمع الذى يوجد فيه.

ودراسة التفاعل بين النظام التعليمى ومؤسساته من ناحية والمجتمع بنظمه ومؤسساته من ناحية أخرى يُطلَق عليها الدراسة الاجتماعية للتربية، والتى أصبحت خلال السنوات الأخيرة المهمة الرئيسية لأحد فروع المعرفة التى ظهرت حديثًا، والذى يُطلق عليه علم اجتماع التربية.

وعلى الرغم من أن الظهور الرسمى لعلم اجتماع التربية جاء متأخرًا، فإن الدراسة الاجتماعية للتربية كانت محور اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين عبر التاريخ، فالفيلسوف اليونانى القديم"أفلاطون" كانت له رؤية خاصة عن طبيعة العلاقة بين التربية والبنية الطبقية فى المجتمع، وقد دفع هذا بعض التربويين إلى تتويجه كأول عالم اجتماع تربوى . واستمر هذا الاتجاه الاجتماعى لدراسة التربية محط اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين فى العصور الوسطى والحديثة، وعلى رأسهم المفكر العربى "ابن خلدون" الذى أكد طبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع.

ومع بداية القرن العشرين ظهر علم اجتماع التربية، وكان يُطلَق عليه فى البداية علم الاجتماع التربوى، ثم ما لبث أن تحول إلى علم اجتماع التربية وبالتحديد فى عام1963م نتيجة لزياد اهتمام التربويين بدراسة التربية فى علاقتها بالمجتمع الذى توجد فيه ونظمه ومؤسساته.

وعلم اجتماع التربية هو أحد فروع المعرفة المنبثق عن التربية فى علاقتها بعلم الاجتماع العام، والذى يهدف إلى دراسة التربية كنظام أو عملية أو مؤسسة اجتماعية، متضمنة العديد من المفاهيم والاتجاهات والعمليات والنظم والمكانات والأدوار المشكلات والظاهرات، التى تعمل فى تفاعل مستمر مع بعضها البعض من ناحية، وبينها وبين نظم المجتمع ومؤسساته ومشكلاته وظاهراته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية من ناحية أخرى. وهو علم مستقل له علاقاته المتبادلة مع كثير من العلوم الأخرى، وبخاصة العلوم الإنسانية، ويعتمد على المنهج العلمى بأساليبه وأدواته المختلفة فى تناول ظاهراته ومشكلاته وعملياته، بالإضافة إلى أساليب وطرق البحث الأخرى.

والموضوعات والمجالات التى يتناولها علم اجتماع التربية بالبحث والدراسة كثيرة ومتشعبة، منها:

* دراسة النظام التربوى والمؤسسات التربوية، كالأسرة والمدرسة وغيرهما من الداخل،

وتتضمن دراسة المكانات والأدوار الاجتماعية، والعمليات والنظم والظاهرات والمشكلات الاجتماعية التي يتعرض لها المشاركون في العملية التربوية من معلمين وطلاب وإداريين وغيرهم.

*دراسة الاتجاهات العالمية المعاصرة في الدراسة الاجتماعية للتربية وما يسودها من تيارات ومدارس فكرية.

* البحث في المفاهيم التربوية والسياسات والأيديولوجيات التربوية، وأشكال التعليم ومراحله وطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية.

* دراسة النظام التعليمي في تفاعله مع النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية داخل المجتمع الذى يوجد فيه، والتفاعل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى.

* البحث في طبيعة العلاقة بين النظام التعليمي وعمليات الضبط الاجتماعي والبنية الطبقية والحراك الاجتماعي والنسق القيمي ومبادئ العدالة والمساواة وديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية.

*دراسة العلاقة بين التعليم ومشكلات المجتمع، كالفقر والتخلف والزيادة السكانية. وكذلك ظاهراته، كتعليم المرأة وتعليم الكبار، وغيرهما. ودراسة علم اجتماع التربية من جانب المعلمين وأولياء الأمور ذات أهمية كبيرة، وترجع هذه الأهمية إلى عوامل كثيرة، منها: أن دراسة علم اجتماع التربية تساعد على فهم العلاقات المتبادلة بين النظام التعليمي ونظم المجتمع الأخرى، والدور الحيوى للتعليم في تقدم كلٍّ من الفرد والمجتمع، وفهم طبيعة العلاقة بين الأسرة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى، ودور كلٍّ منها في عملية التنشئة الاجتماعية، وفهم المكانات والأدوار الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية وحدود الأنشطة السلوكية المرتبطة بها، وتساعد -كذلك- على فهم الظاهرات التربوية والاجتماعية، وحل المشكلات المتعلقة بالعملية التربوية، والتي تواجه الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، هذا بالإضافة إلى أن دراسة علم اجتماع التربية تساعد على كيفية استخدام المنهج العلمي في حل المشكلات وتفسير الظاهرات التربوية.

د. علي السيد الشخيبي

أهم المراجع :

1- علي الشخيبي وآخرون، الأصول الاجتماعية للتربية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث، 1998م.

2- عبد السميع سيد أحمد، علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1994م.

3- نادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 1993.

الهدف الأسمى لمناهج التربية

يتمثل الهدف الأسمى لمناهج التربية في إعداد الإنسان الصالح القادر على الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله .

إن مناهج التربية التي تعمل على تحقيق هذا الهدف الأسمى لاتسعى لإعداد "المواطن" الصالح فحسب، وإنما تسعى لتحقيق هدف أكبر هو إعداد "الإنسان" الصالح ، الإنسان على إطلاقه، لا من من حيث هو مجرد "مواطن" في بيئة محدودة وفي مكان وزمان معينين.

فالمواطن قد يكون صالحًا في موطنه، لكنه مستبد ظالم مغتصب لحقوق الآخرين خارج وطنه، لكن الإنسان المؤمن الصالح هو الذى لايظلم الناس ولايظلم نفسه ولايرضى بوقوع الظلم دون أن يحاربه، سواء كان في موطنه أو في غير موطنه.

إن الإنسان الصالح يمتاز بسمات خاصة، أهمها: أن يكون تقيًّا حرًّا متوازنًا، إيجابيًّا، واقعيًّا، نشاطه كله عبارة عن حركة موحدة، الاتجاه إلى الله. لذلك فإن مناهج التربية التي تعمل على تحقيق هذا الهدف لاتفيد المتعلم في نطاق حاجاته الأرضية أو الوطنية أو القومية، وإنما تزوده بالحقائق الثابتة، والمفاهيم والمعلومات والمهارات والخبرات المتغيرة التي تجعله قادرًا على الربط بين الأرض والسماء في آن واحد، فقيمة العلم لديها تكمن في مدى فائدته في بناء هذا الإنسان الصالح القادر على عمارة الأرض والقيام بواجبات الخلافة فيها في حدود منهج الله .

فمناهج التربية التي تعمل على تحقيق هذا الهدف تربط بين التقوى والعلم ﴿**واتقوا الله ويعلمكم الله**﴾ (البقرة:282)، وتجعل العلم سبيلاً إلى معرفة الله وخشيته: ﴿**إنما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ**﴾ (فاطر:28). والعلم في تصور هذه المناهج هو معرفة قوانين الله في الكون وتطبيقها في إعمار الحياة. فالعلم هنا فريضة مقدسة، وبذل الجهد في طلبه جهاد أى عبادة عظيمة الأثر والخاطر. وتركز مناهج التربية في تحقيق هذا الهدف على تربية الإرادة الحرة، والضمير اليقظ، والشعور الجميل، فالإنسان الصالح يستطيع عن طريق ضبط إرادته القوية أن يرتفع على مقام الملائكة بحفظ عهده مع الله، وعدم الخضوع لشهواته، والاستعلاء على ألوان الشهوات والغوايات ، فالإرادة الحرة هي مفرق الطريق بين عالم الإنسان الكريم وعالم الحيوان المسوق. ومناهج التربية عامة، ومناهج العلوم الشرعية خاصة هي التي تستطيع تربية الإرادة الإنسانية عن طريق إشعار المتعلم بضرورة التقيد بالعهد مع الله، والالتزام بكل مافي شرع الله من الأوامر والنواهي، وتطبيق المبادئ الخلقية في جميع ألوان السلوك .

والمناهج الرشيدة هي التي تربي ضمير الإنسان على اليقظة عن طريق عقد الصلة الدائمة بينه وبين الله في كل فكر أو عمل أو شعور، وفتح بصيرته على آيات الله في الكون واستشعار يد القدرة الخلاّقة المبدعة من ورائها: ﴿**إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التي تجرى في البحر بما ينفع الناس، ومأأنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة، وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين**

السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون ﴾ (البقرة:164).

والفنون والآداب هي إحدى أساليب تربية الوجدان وتهذيب النفس والوقوف على آيات الجمال والإبداع في الكون ، فالفنون نوع من أنواع العبادة، طالما كانت تدعو إلى الفضائل وتقبّح الرذائل وتلفت النظر إلى جمال الكون ودقة نظامه، على أنها مظاهر لجمال الله ودقته وقدرته وإبداعه .

والمناهج التربوية الرشيدة هي التي تربي عقل الإنسان الصالح؛ لأن العقل هو مناط التكليف ، وأداة التفكير، وهو امتياز الإنسان الصالح وخاصته وشرفه، لذلك فإن تربيته فريضة وعبادة لله، وتدريب الطاقة العقلية إنما يكون عن طريق الاستدلال المثمر وتعرف الحقائق. ويمكن لمناهج التربية أن تصل إلى ذلك بطريقتين:

– الطريقة الأولى: وضع المنهج الصحيح للنظر العقلي، وذلك بتفريغ العقل من كل المقررات السابقة التي لم تقم على دليل يقيني، وإنما قامت على مجرد التقليد أو الظن ﴿ **إنيتبعون إلا الظن وإن الظن لايغنى من الحق شيئًا** ﴾ (النجم:28).

ثم النظر في كل الأمور والتثبت من كل شيء قبل الاعتقاد به واقتفائه: ﴿ **ولاتقفُ ماليس لك به علم. إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا** ﴾ (الإسراء:36) .

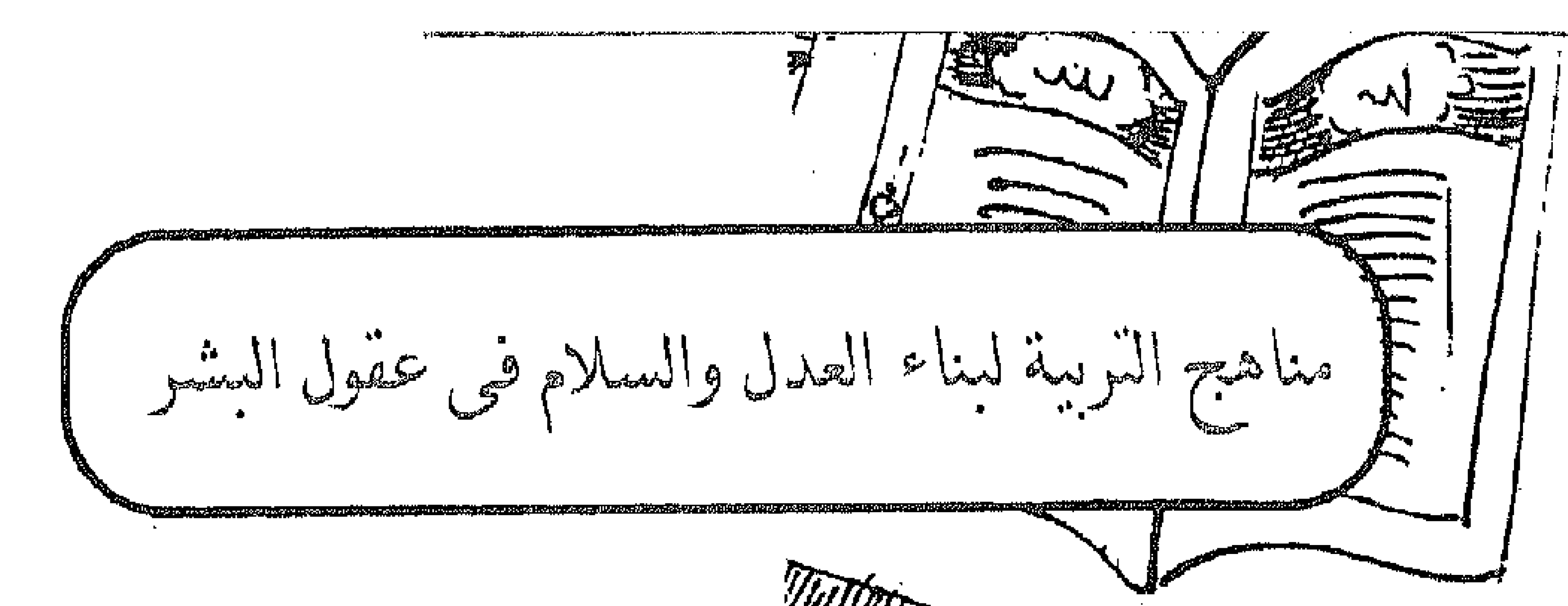
– الطريقة الآخرى لتربية عقل الإنسان الصالح هي: تدبر نواميس الكون، والنظر في سنة الله في الأرض، وأحوال الأمم والشعوب على مدار التاريخ، فالنواميس الكونية تجري في دقة عجيبة ونظام لايختل، والتدبر والتفكر في هذه النواميس يرشدان العقل إلى تقوى الله الصانع المدبّر، وتعوّده دقة النظر وانضباط الأحكام، وتطبّعه على الدقة والتنظيم، الأمر الذى يجعله قادرًا على ربط أفكاره وإيجاد العلاقات والوصول إلى الكليات التي تحكم الجزئيات. ويمكن الوصول إلى كل هذا من خلال مناهج التاريخ والجغرافيا والإنسانيات عمومًا، وعلوم الطبيعة والكيمياء وعلوم الأحياء على وجه الخصوص .

ومناهج التربية الرشيدة لاتنسى التربية الجسمية؛ فمن أهم أهداف هذه المناهج العناية بالجسم الإنساني واستثمار طاقاته وتنمية المهارات الحركية، فالمبدأ الأساسي هنا هو أن: "المؤمن القوى خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف". والقوة هنا شاملة، فيجب أن يكون الإنسان الصالح قويًّا في جسمه وقويًّا في عقله وتفكيره ، وقويًّا في عمله.

وهكذا فإن تربية الإنسان الصالح ذى الإرادة الحرة، والضمير اليقظ والحس الجميل والعقل الواعي والجسم القوى، إنما هي الطريقة الوحيدة لتمكين هذا الإنسان من القيام بحق الخلافة في الأرض بإعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله وشريعته .

فهذه – إذن – تربية تبدأ بالتفكير وتنتهي بالعمل .

د. علي أحمد مدكور



مناهج التربية لبناء العدل والسلام فى عقول البشر

كيف تعمل مناهج التربية فى بناء العدل والسلام فى عقول البشر؟

إذا كانت كلُّ نذر الفوضى والخراب والدمار تندلع شرارتها من عقول البشر، فإن استحكامات العدل والأمن والسلام ودفاعاتها تُبنى فى عقول البشر أيضًا. ومنهج التربية فى الإسلام هو المنهج الوحيد القادر على بناء قواعد العدل واستحكامات السلام فى عقول البشر وضمائرهم. فما من شك أنه إذا اكتملت تربية الإنسان، واكتمل تأهيله وفق منهج الله، فإن الاستقامة على العدل والسلام تصبح طابعه الحضارى.

إن بناء قيم العدل والسلام - الحقيقيين اللذين لا يقومان على العصبية أو العنصرية - فى عقول البشر لا يمكن أن يتم من خلال مناهج للتربية تقوم على أساس الكفر بالله، أو على أساس أن لله ملكوت السماء، وللبشر ملكوت الأرض، كما لا يمكن أن يتم هذا على أساس إنكار "عالم الغيب"، وعدم الإيمان بأى شىء عدا القوى المادية المحسوسة.

ولا يمكن أن تُبَنَى معايير العدل والسلام فى عقول البشر وضمائرهم على أساس إنكار الحقيقة الإلهية، واعتبار الطبيعة خالقة، وأنها الجوهر الأول، وأصل كل شىء: الإنسان والحيوان والنبات والجماد والمعرفة.

ولا يمكن بناء العدل والسلام فى عقول البشر وضمائرهم عندما تختفى رابطة العقيدة والمنهج والفكرة من مناهج التربية لحساب الروابط والولاءات الجغرافية والقومية والوطنية والشعوبية والقبائلية والعشائرية.. إلى آخر تلك الروابط المتصلة بالأرض والطين ، واللحم والدم، والعصبية والعنصرية.

ولا يمكن بناء معايير العدل وقيم السلام فى عقول البشر، عندما تحيد نظم التربية عن منهج "الشورى" الذى يقوم على أساس انتخاب أو اختيار "أهل الخبرة" أو من سمَّاهم القرآن الكريم "أهل الذكر": ﴿**فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون**﴾، أو "أهل الخبرة": ﴿**فاسأل به خبيرًا**﴾، ولاينبئك مثلُ خبير، هؤلاء الذين يجعلون الحاكمية والسيادة لمنهج الله وشريعته فى كل أمر من أمور الأمة.. **أقول**: إنه عندما تحيد نظم التربية عن

هذا المنهج لحساب "العلمانية" أو "الديمقراطية" أو "الاشتراكية"أو غير ذلك من المناهج التى تعزل الدين عن الحياة، وتغتصب الحاكمية والسيادة من شريعة الله لحساب الشعب، أو حكام الشعب، أو نواب الشعب المنتخبين تحت ضغوط سياطهم المشرعة.. سياط الغنى الفاحش، والسلطان والنفوذ والرشوة والمحسوبية.. عندما يكون ذلك كذلك، فلا ضمان لعدل ولا أمل فى سلام.

ولا يمكن بناء قيم العدل ومعايير السلام فى عقول البشر وضمائرهم من خلال مناهج تربوية تهدد قيمة الإنسان الذى كرمه الله، وجعله خليفة فى الأرض، وصمم الكون لخدمته، لحساب "النظرية الماركسية" كما كانت تفعل الشيوعية، أو لحساب "الإنتاج المادى" كما تفعل النظم الرأسمالية، أو لحساب السيطرة والاحتكار والقهر كما تفعل ذئاب الكون المعاصرة.

إنه لا يمكن بناء قيم العدل ومعايير السلام فى العالم عندما تختفى من مناهج التربية قيمة الإحسان فى العمل - أى المهارة والإتقان فيه، والاتجاه به كله إلى الله؛ لضمان استخدام ناتجه لخير البشر أجمعين - لحساب العمل لغير وجه الله، أو لحساب التراخى والتواكل والكسل، وكل الرذائل التى جلبت على الأمة كل المنكرات، مثل الظلم والتخلف والتبعية، وعدم القدرة على النهوض بمسئوليات خلافة الله فى الأرض، بإحيائها وإعمارها.

إنه لا يمكن بناء معايير العدل والسلام فى عقول البشر عندما تختفى من مناهج التربية قيمة إعداد "الإنسان" ، ليكون خليفة لله فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها، لحساب إعداد "المواطن" المقطوع الصلة بالله، الذى لا يتسع ولاؤه لأكثر من جماعة من الناس، على رقعة ضيقة من الأرض، فى زمان ومكان معينين.

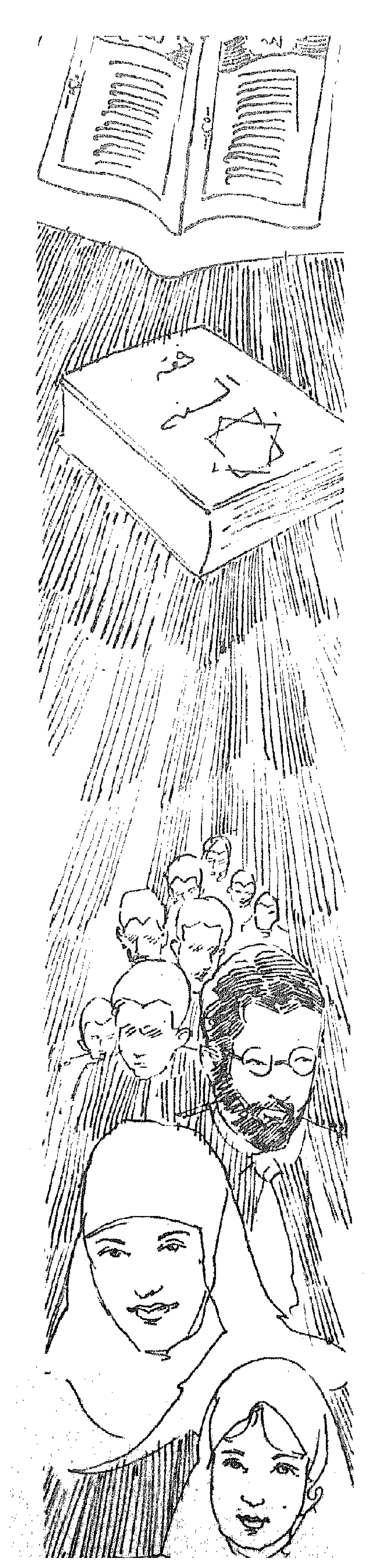
ولا يمكن القيام بهذا الدور عندما تختفى من مناهج التربية قيمة النظر إلى الكون وإلى الطبيعة من حولنا، على أساس أنهما مصممان لخدمة الإنسان وعونه على عمارة الأرض، والقيام بمسئوليات الخلافة فيها، عن الله، وأن واجب الإنسان هو التكلف إلى الطبيعة وفهمها عن طريق فهم قوانين الله فيها؛ لاستخراج كنوزها، واستثمار خيراتها.. إنه عندما يتم إهمال ذلك لحساب قيم "قهر الطبيعة" و"الانتصار على الطبيعة" و "تلوث البيئة" واستنزافها وتخريبها عن طريق الإشعاعات الذرية، والنفايات الكيماوية ، فلا ضمان لعدل، ولا أمل فى سلام.

كما لا يمكن بناء العدل والسلام فى عقول البشر وضمائرهم، عندما تختفى من مناهج التربية قيمة بناء. الأسرة التى تحرص على تربية الأجيال على أساس قويم من الإيمان بالله، والأخوة فى الله ، والأخوة فى الإنسانية.. إنه عندما تختفى هذه القيمة لحساب العلاقات الجنسية "الحرة"، واختلاط الأنساب، وفقدان الولاء للأسرة، وإفراغ طاقة المرأة فى الأعمال التى لا تناسب فطرتها.. عندئذٍ لا ضمان لعدل، ولا أمل فى سلام.

إن غياب قيم الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانية، قد أفرز كثيرًا من الصراعات على خريطة العالم:

- صراع استخدام القوة المسلحة، أو قوة التآمر لفرض السيطرة، وحماية المصالح الخاصة.

- وصراع الاحتكار والاستغلال



بين الأغنياء والفقراء.

- وصراع الحدود القومية والعرقية.

- وصراع الأيديولوجيات والنماذج الاجتماعية.

- وصراع الجنس بين الرجل والمرأة.

- وصراع التنافس في صناعة الأسلحة والاتجار بها ، بل التآمر لخلق أسواق لها، أو إقامة حروب لترويجها.

- وصراع تجارة المخدرات وتهريبها لتغييب الوعي والضمير، والرغبة في السيطرة والهيمنة.

وباختصار: فإن العالم في حاجة إلى منهج الإسلام للتربية، فهذا المنهج هو المنهج الوحيد القادر على تربية أجيال على أساس الإيمان بالله، والأخوة في الله، والأخوة في الإنسانية.

إنه المنهج الوحيد الذى يستطيع بناء عقول البشر وضمائرهم من خلال مفاهيم وقيم وسلوكيات إنسانية عادلة.. إنه المنهج الوحيد الذى يبدأ بسلام الإنسان مع الله، وسلامه مع نفسه ومع المحيطين به؛ وصولاً إلى السلام مع البيئة الطبيعية والعالم كله.

إن التربية هى الشجرة، والإيمان بالله وتنفيذ منهجه فى الحياة، وإشاعة العدل والسلام فيها هو الثمرة، وللأسف هناك أشجار بلا ثمار، وهناك أشجار ضعيفة الجذور فى تربة ضعيفة تؤتى ثمارًا مُرَّة خبيثة.

إن عدم فهم وظيفة مناهج التربية فى بناء قيم الحق والعدل والسلام الكامنة فى بنية الكون قد جعل التربية لونًا من ألوان الوجاهة الاجتماعية، زينة (ديكورًا)، مثل صورة معلقة على الحائط فى بيت رجل أعمى البصر والبصيرة.

د. على أحمد مدكور

التعليم وحقوق الإنسان

تزايدت أهمية قضية حقوق الإنسان بعد الحرب العالمية الثانية، وأصبحت شأنًا عالميًّا، بعد أن ظلت محصورة عند قلة من المفكرين الإصلاحيين فى القرن الماضى، كما انتقلت العناية بحقوق الإنسان من ميدان المبادئ الأخلاقية والنظريات الفلسفية والأيديولوجيات السياسية إلى ميدان الممارسة الواقعية من جانب الأفراد والجماعات.

وتأكد فى أدبيات التنمية الترابط الوثيق بين ظاهرة التخلف الاقتصادى والاجتماعى فى العالم الثالث ومقدار ما يمارسه المواطنون من حقوق، وفى مقدمتها حق الإنسان فى التعليم.

وقد صدر الإعلان العالمى لحقوق الإنسان فى العاشر من شهر ديسمبر سنة 1949م معدِّدًا حقوق الإنسان فى الحياة والحرية والكرامة والمساواة أمام القانون والاجتماع والحركة والتعليم، ويلاحظ أن هذه الحقوق فردية وليست جماعية، فالحقوق الجماعية للشعوب تنص عليها مبادئ ومواثيق أخرى.

وينبغى التفريق بين حق الإنسان فى التعليم، وتعليم حقوق الإنسان، فالثانى يعنى مسئولية المؤسسات التربوية، وفى مقدمتها المدرسة عن إشاعة قيم وثقافة حقوق الإنسان، وصولا إلى إصدار تشريعات وطنية لصيانتها.

أما حق الإنسان فى التعليم فهو ما نركز عليه، وقد فصلت المادة (26) من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان مجموعة من المبادئ من بينها:

أن لكل شخص حق التعليم، ويجب أن يُوفر التعليم مجانًا على الأقل فى المرحلتين الابتدائية والأساسية، ويكون التعليم الابتدائى إلزاميًّا، وجعل التعليم الفنى والمهنى متاحًا للعموم، وأن يكون التعليم متاحًا للجميع تبعًا لكفاءتهم، ويجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية.

وأكدت الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز فى مجال التعليم، الصادرة عن المؤتمر العام لليونسكو بباريس فى (14 من ديسمبر 1960م) أن تتخذ الدول الأعضاء كل الإجراءات الضرورية لكفالة تطبيق المبادئ الآتية:

-أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملا، وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

-وأن تهدف إلى تنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين كل الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية.

-وحثت الاتفاقية الدول الأعضاء على تطبيق سياسة وطنية، تستهدف دعم تكافؤ الفرص، والمساواة فى المعاملة فى أمور التعليم، ولاسيما جعل التعليم الابتدائى مجانيًّا وإجباريًّا، وجعل التعليم الثانوى بشتى أشكاله متوافرًا وسهل المنال للجميع، وكذا التعليم العالى على أساس القدرات الفردية، وضمان التزام الجميع بما يفرضه القانون من الانتظام فى المدرسة، وضمان تكافؤ مستويات التعليم فى كل المؤسسات التعليمية العامة فى المرحلة نفسها، وتعادل الظروف المتصلة بجودة التعليم المقدم ونوعيته، وكذلك القيام بالوسائل المناسبة لتشجيع ودعم تعليم الأشخاص الذين لم يتلقوا تعليمًا ابتدائيًّا، أو لم يتموا الدراسة فى المرحلة الابتدائية حتى نهايتها، وتوفير الفرص أمامهم لمواصلة التعليم على أساس قدراتهم الفردية.

ومنذ التسعينيات ركزت سلسلة من المؤتمرات الدولية على تأكيد حق التربية للجميع، وحق كل فرد فى التعليم، مثل مؤتمر جوفيين (1990م)، ومؤتمر الأمم المتحدة المعنى بالبيئة والتنمية (ريودى جانيرو 1992م)، والمؤتمر العالمى لحقوق الإنسان (فيينا 1993م)، والمؤتمر الدولى بشأن السكان والتنمية (القاهرة 1994م)، ومؤتمر القمة العالمى للتنمية الاجتماعية (كوبنهاجن 1994م)، ومؤتمر المرأة العالمى (بكين 1995م)، ومؤتمر القمة العالمى للأغذية (روما 1996م)، كل هذه المؤتمرات وجهت نظر قادة العالم إلى التعليم على أنه السبيل إلى إطلاق كفاءات المواطنين وقدراتهم الإبداعية، ورئى فى التعليم أنه عنصر حيوى من عناصر استراتيجية، لتعهد عملية التنمية المستديمة، كما أكدت حق الإنسان فى التعليم.

وعلى مستوى العالم العربى يشير إعلان المؤتمر الإقليمى التحضيرى للمؤتمر الدولى الخامس لتعليم الكبار بالقاهرة (فبراير 1997م) إلى «حق التعليم والتعلم وضروريتهما للإنسان عبر حياته الممتدة، وبخاصة أن هذا الحق أصيل فى التراث العربى، وفريضة إسلامية»، كما نص على «حق التعليم للجميع كبارًا وصغاراً، نساءً ورجالا».

ولكن تشير المقارنة بين حقوق التعليم الأساسية المبينة فى المواثيق الدولية والعربية والمصرية، وبين الممارسة المتحققة فى أرض الواقع إلى وجود فجوة فى الممارسة، وعدم تحقق هذه الحقوق بشكل مُرْضٍ، سواء فى توفير التعليم الإلزامى ومجانيته والاستمرار فيه وجودته، أو فى مراحل التعليم العالى.

ويرى البعض أن مهمة توفير حق التعليم للإنسان العربى لن تكون مهمة الحكومات والأنظمة العربية وحدها، ولكنها أيضًا مسئولية الحركة الوطنية ومنظمات المجتمع المدنى، والتنظيمات الشعبية، وهو ما يؤدى فى التنمية إلى انتزاع هذا الحق وتجسيده فى أرض الواقع.

د. محسن خضر

أهم المراجع :

1- طلعت عبد الحميد وعادل عازر: حق التعليم فى مصر، مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، عدد 17 أبريل 1981م.

2- شبل بدران: النظام التعليمى وحقوق الإنسان فى الوطن العربى، مجلة الوحدة، المجلس القومى للثقافة العربية، عدد 72، سبتمبر 1990م.

3- محسن خضر: التعليم فى الوطن العربى بين استلاب الوعى والقهر الاجتماعى (حالة مصر)، المرجع السابق.

4- مصطفى الفيلالى: حقوق الإنسان والمواثيق وإعلان المنظمات، مجلة المستقبل العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، عدد 223، بيروت 1997/9م.

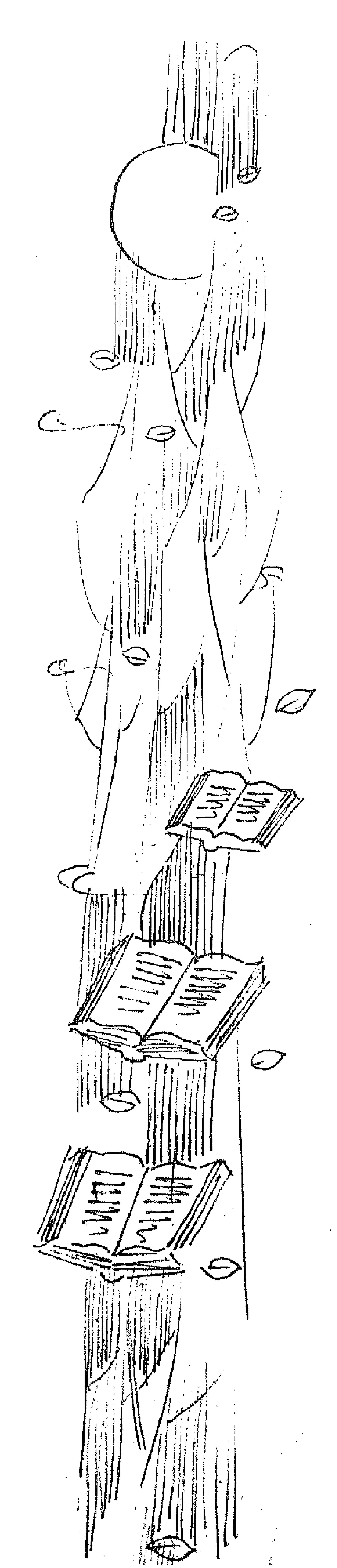
السياسة التعليمية

يُقصد بالسياسة التعليمية قنوات العمل أو خطوطه ومساراته، التى تسهم فى حسن توجيه سير النظام التعليمى وتوجهاته العامة، بما يحقق أعلى منفعة تعليمية لأكبر عدد من أفراد المجتمع بأقل التكاليف، وأعلى جودة تعليمية ممكنة، وفى التوقيت المستهدف.

وغالبًا يُسَيَّس التعليم من قبل رجال السياسة فى أى مجتمع من المجتمعات، حرصًا على تطبيق السياسة العامة للمجتمع، وحفاظًا على فلسفة المجتمع وهويته. ونظرًا لدور التعليم المهم والبالغ الأثر فى تشكيل شخصية المجتمع وصقلها فى الحاضر والمستقبل، فالتعليم الموجه والجيد يعمل على تكوين الاتجاهات الموجبة نحو المجتمع ونظامه، ويدعم فلسفته وسياسته واتجاهاته، ويعزز الانتماء والولاء السياسى والوطنى والقومى، ويسهم فى وحدة اللغة ووحدة العقيدة ووحدة الفكر، ويعمل على التجانس الثقافى ووحدة المجتمع وتشكيل هويته.

كما أن التعليم يسهم فى تشكيل السلوك الاجتماعى للأفراد، ويقلل من الجريمة، وهو سلاح قوى ضد الشغب الاجتماعى وسلوك الإرهاب، فهو يدعم الأمن القومى العام، ويحقق السلام الاجتماعى. كذلك فإن التعليم من الناحية الاقتصادية يمثل أفضل استثمار فى الثروة البشرية، وترشيد السلوك الاقتصادى، وزيادة الادخار، والارتقاء بمعدلات الاستثمار والنمو والتنمية الاقتصادية. ومن ثمَّ فإن التعليم يمثل أحد الروافد الأساسية لأمن المجتمع - أى مجتمع - فى الحاضر والمستقبل، سواء كان ذلك أمنًا سياسيًّا، أو اقتصاديًّا، أو اجتماعيًّا، أو ثقافيًّا؛ لبقاء المجتمع واستمرار هويته فى المستقبل، لذا وجب على الدولة ورجالات السياسة فى أى مجتمع أن يُشرفا على النظام التعليمى وتسييسه فى جميع مراحله؛ من مرحلة الحضانة ورياض الأطفال إلى مراحله العليا فى الجامعات.

ولا تنطلق السياسة التعليمية من فراغ، وإنما تنطلق من فلسفة المجتمع وسياساته العامة؛ سياسية كانت، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو ثقافية. وبقدر وضوح فلسفة المجتمع واقتناع أفراده بها، تتضح فلسفة النظام التعليمى وسياساته.



وسياسة النظام التعليمى يجب أن تتماشى مع السياسة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وتسايرها وتساندها، ولا تتعارض معها؛ بل تؤيدها وتكملها، حتى تتكامل السياسة العامة للمجتمع وتتحقق أهدافه العليا. فعلى سبيل المثال: إذا أخفقت السياسة التعليمية فى توفير عدد الخريجين الملائم لقوة العمل تبعًا للسياسة الاقتصادية التى تتميز بالازدهار والنمو فى معدلات الإنتاج، وإتاحة فرص العمل؛ فإن ذلك يؤدى إلى عجز فى القوى العاملة وفى سوق العمل.

والعكس صحيح، إذا انخفضت معدلات الاستثمار والتنمية، وانخفض معها حجم فرص العمل الناتجة من مخرجات النظام التعليمى وسياساته، فإن ذلك يؤدى إلى بطالة صريحة ومقنعة، وما يصاحبها من زيادة سن الإعالة ونسبتها، وزيادة الجريمة نتيجة لعدم شغل وقت الشباب وتدنى الانتماء الوطنى والقومى.

والسياسة التعليمية غالبًا ما تتسم بالثبات النسبى الزمنى؛ حيث تتغير وفقًا للتغيرات المصاحبة فى المجتمع. والسياسة التعليمية غالبًا ما تكون على المستوى المركزى، أما ترجمة السياسة التعليمية وتنفيذها، فغالبًا ما تكون على المستوى اللامركزى أو المحليات داخل المحافظات أو المقاطعات أو المناطق المحلية التعليمية. وتترجم السياسة التعليمية فى تنفيذها إلى خطط طويلة المدى تتراوح بين 20 و 30 سنة، تقسم إلى خطط متوسطة المدى تتراوح بين 5 و10 سنوات، ثم تقسم إلى خطط سنوية لتترجم هذه السياسات التعليمية إلى خطوات وخطوط عمل فعلية تستهدف تحقيق الأهداف العامة للمجتمع من خلال التنفيذ والمتابعة والتقويم.

وتختص سياسة النظم التعليمية بنظام الطلاب من حيث قبول المستجدين منهم أو المحولين، وإعادة قيدهم، ونظام حضورهم وغيابهم، وتحديد الرسوم التعليمية المستحقة عليهم، وضبط سلوكهم وتأديبهم، ونظام الخطط الدراسية والمناهج والأنشطة التعليمية والإشراف على تنفيذها، ونظام شئون العاملين وتوصيف الوظائف والأعمال الإدارية والفنية التى تضمن تنفيذ السياسة التعليمية.

د. على على عبد ربه

سياسة التعليم

لا تستطيع المجتمعات تحقيق أهدافها العليا دفعة واحدة، ويحتاج الأمر إلى وضع سياسات توجه المؤسسات المختلفة نحو ما يجب فعله من أجل تحقيق تلك الأهداف.

والسياسة بصفة عامة هى مُوَجِّه للشروع فى عمل مستقبلى وإجراء اختيارات أو قرارات مناسبة نحو إنجاز الأهداف المقصودة.

والسياسة التعليمية هى مجموعة المبادئ والاتجاهات العامة التى توجه العملية التعليمية وتساعد متخذى القرار على اتخاذ قرارات تحقق الأهداف المرجوة من التعليم. وتقع السياسة التعليمية فى مرحلة وسط بين الفلسفة التى تشتق منها الأهداف والتخطيط التعليمى الذى ينفذ مبادئ السياسة التعليمية.

وتتضح أهمية السياسة التعليمية فى أنها عملية معيارية توضح ما يجب فعله من أجل تحقيق الأهداف التربوية، وهى أيضًا تحدد اتجاهات العمل وتوجه عملية اتخاذ القرار التربوى واختيار البدائل المناسبة من أجل تطوير وتحسين التعليم وحل مشكلاته وتوجيهه فى المستقبل.

والسياسة التعليمية كعملية تمر فى ثلاث مراحل هى:

* **مرحلة صياغة السياسة التعليمية:** وفيها يتم تحليل الأهداف العامة للتعليم وتحديد المتغيرات المجتمعية وفى ضوء ذلك تُسَنُّ التشريعات التعليمية التى تعبر عن هذه المتغيرات وتحقق الأهداف التربوية فى المجتمع، وتظهر فى صورة المواثيق الرسمية التى تصدرها القيادة السياسية فى الدولة.

* **والمرحلة الثانية : مرحلة تبنى السياسة التعليمية وإقرارها :** وفى هذه المرحلة يتم إقرار المبادئ العامة للسياسة التعليمية وتحويلها إلى استراتيجية عمل وخطط وبرامج محددة من أجل تحقيقها.

* **أما المرحلة الثالثة والأخيرة : فهى تنفيذ السياسة التعليمية :** وهى مرحلة ترتبط بالعمل الفنى الإجرائى من أجل تنفيذ مبادئ وأهداف السياسة التعليمية من خلال المؤسسات التعليمية المسئولة عن التنفيذ والإشراف عليها ومتابعتها.

وترتبط السياسة التعليمية ارتباطًا وثيقًا بعملية اتخاذ القرار التربوى والتى تهتم بالاختيار بين البدائل لتنفيذ

أهداف السياسة التعليمية، وتعتمد صحة القرار على مدى توافر المعلومات الخاصة بأوضاع ومشكلات التعليم، كما تتوقف أيضًا على مقدار المشاركة فى صنع القرار من قبل المتخصصين والمختصين وأصحاب المصلحة، وتتصل عملية اتخاذ القرار التربوى بالسلطة والتى ترتبط بمن لهم حق اتخاذ القرار والتحكم فى توجيه العمل التربوى، وتختلف هذه السلطة من مجتمع إلى آخر. ويمكن القول بأن هناك مجموعتين أساسيتين تمثلان العناصر المشاركة فى وضع السياسة التعليمية، هما:

المجموعة الرسمية: وتمثل الأفراد والمنظمات التى لها الحق القانونى بحكم موقعهم فى التنظيم الرسمى للمجتمع، وهى تمثل رئيس الدولة والسلطة التشريعية والتنفيذية بإداراتها المختلفة.

والمجموعة غير الرسمية: وتمثل جماعات الضغط والمصالح والأحزاب السياسية وأولياء الأمور ورجال الجامعات والباحثين ونقابات المعلمين واتحاداتهم والرأى العام.

وتعد العلاقة بين السياسة والسياسة التعليمية علاقة مهمة؛ حيث تنعكس السياسة العامة للدولة على السياسة التعليمية؛ فالدول الديموقراطية تتبع سياسات تقوم على مجانية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية والتعليم الإلزامى، وتعتبر التعليم حقًّا لكل مواطن. وتعطى السياسة القرارات التربوية شرعية، وتعمل على تعبئة المصادر المجتمعية البشرية والمادية من أجل تنفيذها، وعادة يتدخل رجال السياسة فى صياغة قرارات السياسة التعليمية من أجل إصدار قرارات لكسب التأييد الشعبى وإرضاء جماعات الضغط والقوة فى المجتمع. وبصفة عامة يمكن القول بأن السياسة التعليمية لا تستطيع أن تحقق أهدافها إلا من خلال النظام السياسى الذى يكفل تنفيذها، ويرجع ذلك إلى اعتماد المؤسسات التربوية الرسمية على مصادر تمويل حكومية فى معظم المنتجات.

والسياسة التعليمية باعتبارها عملية موجهة لا تحل المشكلات من تلقاء نفسها، ولكن يتطلب الأمر تضافر الجهود على المستوى الرسمى والشعبى لدعم هذه السياسة، كما يتطلب الأمر أن تتسم السياسة التعليمية نفسها بقدر مقبول من الواقعية والوظيفية والعقلانية وإمكانية التنفيذ فى ظل الظروف والإمكانات المتاحة، كما تنجح السياسة التعليمية بقدر تعبيرها عن مطالب الجماهير وقدرتها على تحقيق طموحاتهم وآمالهم ومشاركتهم فى صنعها.

د. فكرى شحاتة أحمد

أهم المراجع :

1- رمضان أحمد عيد- السياسة التعليمية واتخاذ القرار- دراسة مقارنة رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية- جامعة عين شمس-1992م.

2- عبد الفتاح حجاج- السياسة التعليمية؛ طبيعتها، مبرراتها، خصائصها- قطر- جامعة قطر مركز البحوث التربوية- 1983م.

3- فكرى شحاتة أحمد، فعالية العلاقة بين السياسة والسياسة التعليمية- النظرية ومتناقضات الواقع، فى المؤتمر الدولى الثانى عشر للإحصاء والحسابات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية- جامعة عين شمس 28 مارس- 2 أبريل 1987م.

4- Robert E Jennings, Education and politics- policy- making in Local Education authorities, London. B.T. Batsford Ltd, 1977.

نظام التعليم

يطلق هذا المصطلح للتعبير عن الحالة أو الوضع الذى يكون عليه التعليم فى مجتمع ما، من حيث ما يشتمل عليه من مراحل ، وما يشيع فيه من أساليب وطرق ، وأنظمة الإدارة والتسيير والامتحانات ، إضافة إلى مجموعة المفاهيم والمبادئ التى يتوجه بها ذلك النظام .

ولكن إذا شئنا الدقة فى التعبير عن معنى نظام التعليم ، فلابد من الدخول تحت مظلة علم " اجتماع التربية " الذى ينظر إلى التعليم باعتباره نظامًا اجتماعيًّا فرعيًّا للنظام الاجتماعى العام؛ حيث يتفاعل ويتبادل التأثير مع باقى الأنظمة الاجتماعية الأخرى، مثل: نظام الطبقة أو الأسرة ، والنظام السياسى ، والنظام الاقتصادى ، والنظام الدينى ، والنظام الترويحى . ويعنى كون التعليم نظامًا اجتماعيًّا، أنه مرتبط بفكر المجتمع وثقافته. ويتضح ذلك فى نوعية المناهج التى تقدم ، وفى جميع العمليات والممارسات التى تسود ذلك النظام؛ ففى نظام التعليم فى مجتمعنا العربى تجد لغة التعليم هى العربية ، والدين الإسلامى مقررًا أساسيًّا فى التكوين العقيدى والخُلقى للطلاب ، ثم هناك مقررات فى التاريخ العربى ، وجغرافية العالم العربى ، والاجتماع العربى، ثم هناك القيم والأخلاقيات التى يُعْلِيها نظام التعليم ؛ لتنمية وتعزيز الهوية الثقافية العربية ، ومن ثم يصطبغ نظام التعليم فى المجتمعات كافة بالصبغة الاجتماعية ، ويعمل كمرآة تعكس بصدق الواقع الثقافى والاجتماعى ، ويعد الأفراد للمستقبل الذى يتطلع إليه المجتمع .

وثمة فهم معاصر لنظام التعليم يتم فى إطار " الفكر المنظومى " الذى يرى أن المنظومة التعليمية كيان عضوى تتفاعل فيه مجموعة من المدخلات لتنتج المخرجات ، وهم التلاميذ بما تحملوا من عادات حصلوا عليها فى سنى حياتهم الدراسية .

ومدخلات النظام التعليمى متشعبة، ويصنف منها علماء النظم : الأهداف والموارد البشرية كالتلاميذ والمعلمين ، ثم الموارد المادية والفيزيقية ، وتشمل عشرات المكونات والتجهيزات التى تعين على تحقيق الأهداف التعليمية . وتلك المدخلات جميعًا تتفاعل فى إطار عمليات وآليات عديدة ، يُذكر منها : وضع المناهج وتصميمها ، والتدريس ،

والتقويم ، والتوجيه والإرشاد ، والإدارة....

أما تصنيفات مخرجات النظام التعليمى ، فهى تدور -كما أسلفنا- حول جوانب النمو، والتغيرات التى تحدث فى سلوك المتعلمين من النواحى العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية.

وفى إطار مفهوم النظام التعليمى ، هناك تسلسل يبدأ من النظام التعليمى الرسمى ، وينقسم إلى أنظمة فرعية ، وهى التى تعرف بالمراحل التعليمية ، وتشمل نظام تعليم رياض الأطفال ، والمرحلة الأساسية ، والمرحلة الثانوية ، والتعليم الجامعى ، وهذه جميعها يتوازى معها "نظام التعليم اللارسمى "، الذى يباشر تأثيره فى تربية الأفراد فى السياق الثقافى والاجتماعى القائم ، ويشمل صيغًا متعددة ، كتعليم الكبار، وتعليم الفئات الخاصة ، وتعليم العمال، وتعليم المرأة .... وهكذا تتعدد الأنظمة التعليمية والتربوية ، ويفترض أنها جميعًا تتضافر لتحقيق الأهداف التربوية العامة للنظام التعليمى العام .

وفحص النظام التعليمى يقود إلى تفسير كثير من الظواهر والمشكلات التعليمية التى يمكن النظر إليها من زاوية المدخلات أو العمليات أو المخرجات ، فمثلا الشكوى من هبوط مستوى مخرجات التعليم الجامعى تجعلنا نتجه إلى ضرورة التدقيق فى اختيار الطلاب وفق معايير علمية للقبول ، وهؤلاء الطلاب هم مخرجات المرحلة الثانوية السابقة ؛ وعلى ذلك تتجه النظرة الإصلاحية لتعزيز هذه المرحلة أيضًا؛ لكى تؤدى دورها فى تخريج الطالب الذى يصلح للتعليم الجامعى . ثم إن الارتفاع بمستوى الطالب الجامعى عمومًا يتطلب تفعيل عمليات النظام الجامعى المختلفة ؛ وفى مقدمتها : إدخال التكنولوجيا التعليمية الحديثة فى التدريس الجامعى ، وإعطاء أولوية للأنشطة الطلابية باعتبارها وسيلة لتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب.

وهكذا، فإن تحليل مكونات النظام التعليمى وتفسيره يمنحنا رؤية أوسع لجوانب الدور المنوط به فى حياة الأفراد. وكذلك إمكانية إدخال التجديدات والتحسينات الواجبة على هذا النظام .

د. مصطفى عبد القادر زيادة

أهم المراجع :

1- فيليب. هـ. كومبز- أزمة النظام التعليمى – ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد – مكتبة النهضة العربية – القاهرة – 1968م .

2- سيف الإسلام مطر – تحليل النظم واستخداماته فى المجال التربوى .

3- على السيد الشخيبى -علم اجتماع التربية – مجلة دراسات تربوية – عالم الكتب – القاهرة – الجزء الرابع – 1986م.



السُّلم التعليمى

أُدْخِلَ مصطلح "السُّلم التعليمى" إلى العلوم التربوية للتعبير عن تتابع وتدرج المراحل التعليمية مع التطور الزمنى لأعمار المتعلمين، ومن ثَمَّ فهو- أيضًا- تعبير عن الطريقة التى ينتظم بها تعليم الأفراد، من حيث المحتوى والطرائق وبرامج النشاط ونوعية المعلمين وتخصصاتهم.

وثمة افتراض رئيسى ينهض عليه بناء السُّلم التعليمى مؤداه أن يتطور التعليم بالكم والكيف الذى يناسب تطور مستوى النضج العقلى للتلاميذ، ومن هنا يتدرج محتوى التعلم وطريقته من البسيط إلى المعقد، ويجتاز التلاميذ درجات السلم التعليمى حينما يجتازون الاختبارات فى نهاية كل مرحلة، ويتمكنون من تحقيق أهدافها، والحصول على الكفايات والمهارات التى تؤهل كلاً منهم للمرحلة الآتية. ولكن فى بعض المجتمعات المتقدمة أصبح السلم التعليمى من المرونة بحيث يمكن للتلميذ النابه أن يجتاز مرحلة معينة فى عدد من السنوات يقل عن زملائه، باعتباره قد استوفى شروط ومطالب تلك المرحلة، وأطلق على هذا "تعجيل التعلم".

ويكاد ينتظم السلم التعليمى فى كافة المجتمعات بطريقة متشابهة، تبدأ بمرحلة رياض الأطفال (3-5 سنوات)، ثم المرحلة الأولى (6-12 سنة)، ثم المرحلة المتوسطة، (12-15سنة)، ثم المرحلة الثانوية (15-18سنة)، ثم المرحلة الجامعية(18-..).

وبالطبع هناك فروق واختلافات فى عدد سنوات بعض المراحل، و تدمج -أحيانا- مرحلة مع أخرى،كما هو الحال فى مصر؛ حيث التعليم الأساسى (6-14 سنة) وينقسم فى داخله إلى تعليم المرحلة الأولى (الابتدائية) (6-11 سنة)، يليه تعليم المرحلة الثانية (الإعدادية) (11-14 سنة).

ومرحلة (رياض الأطفال) قد تدخل ضمن السلم التعليمى فى بعض المجتمعات، وقد تكون خارجه، أى أنها ليست مرحلة ملزمة للأطفال كافة، كما هو الحال بالنسبة إلى المرحلة الابتدائية التى تليها.

كما أن التعليم الثانوى قد يتشعب إلى تعليم ثانوى عام وآخر فنى، ويختلف فى عدد سنواته تبعا لأهدافه فى كل حالة.

ولكن تعليم المرحلة الأولى إلزامى

فى المجتمعات كافة، وتكفله الدولة للأطفال من منطلق أنه يمثل قاعدة بناء المواطنة، ويعكس الاهتمامَ بتلك المرحلة مسألةٌ غاية فى الأهمية، وهى أنها بمثابة القاعدة التى يرتكز عليها السلم التعليمى فى مراحله الآتية، وقد تصبح هذه المرحلة منتهية فى بعض المجتمعات ومؤهلة للحياة، وقد تصبح مؤدية للتعليم الثانوى.

هذا ويرتبط تنظيم السلم التعليمى ارتباطًا وثيقًا بمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية؛ حيث يرتبط صعود السلم التعليمى فى ذهن البعض بالمستوى الاقتصادى الاجتماعى للأفراد، فغير القادر يمكن له أن يحصل فقط على التعليم الإلزامى ما دامت قدراته المادية لا تساعده على المضى فى الصعود والحراك الاجتماعى، ولقد سادت هذه المقولة فى المجتمعات العربية لفترات زمنية طويلة، ورافقتها نظرة أخرى للتعليم الفنى على أنه هو أيضًا تعليم الفقراء؛ ممن لا يقدرون على نفقات التعليم الجامعى فى المستقبل.

ولكن التصحيح التربوى الواجب فى هذا الصدد هو أن المضى فى السلم التعليمى يتم بناء على المقدرة والاستحقاق فى القدرات العقلية للأفراد، وليس بناءً على القدرة المادية والمنصب والوجاهة الاجتماعية لذويهم. ولعل هذا التوجيه الأخير يدعو الآباء والمعلمين- وكذلك التلاميذ- إلى فهم ودراسة السلم التعليمى، ليس على أنه مجرد تتابع زمنى لسنوات الدراسة، ولكن على أنه- أيضًا- وسيلة للارتقاء والحراك الدراسى والمهنى والاجتماعى، وأن فكرة صعود السلم التعليمى وإتمام مراحله بنجاح، هى فى ذاتها فكرة راقية تحفز على مواصلة التعليم والإجادة فيه.

د. مصطفى عبد القادر زيادة

أهم المراجع :

1- سعد الدين إبراهيم (محرر): مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم، منتدى الفكر العربى، عمان، 1989م.

2- سعد مرسى أحمد، سعيد إسماعيل على: تاريخ التربية والتعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1983م.

3- منير عطا الله سليمان (وآخرون): تاريخ ونظام التعليم، الأنجلو ، القاهرة، 1972م.

4- عبد الراضى إبراهيم محمد: تطور التعليم الابتدائى فى مصر بين النظرية والتطبيق، دار الرسالة الدولية للإعلان والنشر، القاهرة، 1991م.



الشجرة التعليمية ومناهجها

التعلم ثقيل فى ميزان الله من البداية.. وقد تعلم البشر أخيرًا أن يجعلوه ثقيلاً فى ميزانهم حين جعلوه كنزًا مكنونًا أو كامنًا، كما جاء فى تقرير أخير لليونسكو. ولكن أى تعلُّم ذلك الذى يعدُّ كنزًا مكنونًا فى عصر العولمة؟

تشير الدلائل إلى أنه لن تستطيع الحكومات فى المستقبل القريب أن تتحمل عبئًا فى التعليم فوق عبء التعليم الأساسى للجميع. إذن لابد لكل مفكر وعالم وصانع قرار، ولكل معلم ووالد وصاحب أعمال، وكل بنك وكل مؤسسة.. لابد لكل أبناء الأمة أن يهيئوا أنفسهم للإسهام فى تعليم أبناء الأمة كما ينبغى أن يكون التعليم. فلا يمكن للمرء أن يفكر فى استثمار أكثر عائدًا، ولا فى تجارة تنجينا من مستقبل ذليل فى الدنيا، وعذاب أليم فى الآخرة، أكثر من الإسهام فى تعليم أبناء الأمة تعليمًا يحفظ لهم هويتهم، ويضمن لهم قوتهم وازدهارهم وتميزهم فى عالم المستقبل.

فى عصر العولمة وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، نحتاج إلى تعليم يؤدى إلى تنوع البشر وتمايزهم وتمكينهم من اختيار المعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها فى التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج وبناء العلاقات والإدارة والتسويق.

وفى عصر تناقص الموارد من طاقات وخامات، نريد تعليمًا ينتقل بالأمة من الصناعات التقليدية إلى صناعات جديدة، وصناعة معلومات وخدمات، ويعتمد على التكنولوجيا فى استنباط طاقات وخامات جديدة، ينتقل بها من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية، ومن التخصص الضيق إلى المرونة والمعرفة الشاملة، ومن المركزية إلى اللامركزية، ومن التنظيم الهرمى إلى التنظيم الشبكى، ومن الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية فقط إلى الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية وخارجية، ومن النمطية إلى التمايز، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة.

نريد تعليمًا يبنى - قبل كل شىء - عقيدة الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانية، ويرسخ قيم العلم، والعدل، والحرية، والوحدة، والإحسان فى العمل، ويقيم مشاعر العدل والسلام فى عقول البشر.

في زمن التلوث الفكرى والسمعي والبصرى والمائي والهوائي، نريد تعليمًا يبنى قناعات التغيير من التزامن المحكم إلى الزمن المرن، ومن التركيز الجغرافي إلى الانتشار، ومن الاعتماد على الحكومات إلى الاعتماد على الذات والمؤسسات، ومن ديمقراطية التمثيل الشمولي إلى ديمقراطية المشاركة الشعبية، ومن التخطيط الجزئي إلى التخطيط الكلي الذى يعمل حسابًا لكل عناصر الموقف أو النظام.

ولكي يتحقق ذلك لابد من هيكلية جديدة تدفع الأمة إلى التماسك والصمود؛ وصولا إلى الانطلاق والتقدم. وهذه الهيكلية تعتمد على التصور الآتي:

ضرورة التحول من مفهوم "السلم التعليمي" إلى مفهوم "الشجرة التعليمية".

فمفهوم "الشجرة التعليمية" ينطوى -أولا- على معنى الارتباط العضوى بأرضية أو تربة معينة وبمناخ معين، وهو -ثانيًا- يفيد معنى "البناء المستمر"، أى أن يتحول التعليم إلى كيان حى دائم الحركة والنمو. وهو ينطوى -ثالثًا- على جذع أساسي واحد، هو التعليم الأساسي، الذى لابد أن يمر به أو يتسلقه كل أبناء الوطن الواحد. وهو ينطوى - رابعًا - على فروع وأغصان متعددة، يمكن لهؤلاء الأبناء أن يتسلقوا أيًا منها، حسب قدراتهم واختياراتهم. وينطوى - خامسًا- على تعدد فرص الارتفاع الرأسي الدائم إلى أعلى فروع الشجرة، كما ينطوى على فرص الانتقال الأفقي الدائم من فرع إلى فرع آخر.

ويختلف هذا المفهوم عن مفهوم "السلم التعليمي" في أن مفهوم السلم له بداية محددة، وتسلسل محدد، ونهاية محددة، بينما مفهوم الشجرة التعليمية له بداية فقط، كما أنه مرن ومتنوع في تسلسله، وليس له سقف محدد، فنهايته مفتوحة، تسمح بالامتداد والنمو مع تشعب ونمو المعارف والعلوم والفنون. كما أنه يسمح بالخروج منه عند نقاط عدة. كما يمكن لأى مواطن أن يعاود الولوج منها إلى النظام التعليمي في أى وقت طبقًا لرغبته وقدرته.

* **تربة الشجرة :** تنطلق الرؤية المقترحة من تشبيه نظام التربية بالشجرة المثمرة النامية. والشجرة - بالتأكيد - مغروسة فى تربة يجب أن تكون خصبة كي تتغذى عليها، ولها جذع واحد قوى متماسك، ولها فروع وأغصان متشابكة ومتفاعلة. أما التربة الخصبة التي تتغذى عليها الشجرة فهي رؤية فلسفية شاملة للألوهية والكون والإنسان والحياة، تتسق مع الأطر المصرية العربية الإسلامية، وقيمها الثابتة في الحرية والعدالة والوحدة، والعلم والمعرفة، والأسرة الشرعية ، والإحسان في العمل.

هذه الرؤية تقوم على الثقافة العربية باعتبارها عاملا رئيسيًا في وحدة الأمة وتماسكها، وتميزها وتواصلها الحضارى في المحيط الإنساني، وعلى اللغة العربية باعتبارها مفتاح شخصية الأمة، وجوهر هويتها، والحارس الأمين على ثقافتها الأصيلة والمعاصرة، وعلى التاريخ باعتباره صانع الولاء للأمة وعلى الجغرافيا باعتبارها - مع الإنسان- صانعة التاريخ.

* **جذع الشجرة :** يقصد بالتعليم الأساسي الحلقات الابتدائية والثانوية، فالتعليم الأساسي لابد أن يمتد إلى نهاية الحلقة الثانوية التي ينبغي أن تكون موحدة للجميع دون تقسيم إلى عام وفني. وهذا اللون من التعليم يمثل جذع الشجرة، لأنه لابد أن يمر به كل تلميذ، ذكرًا كان أو أنثى، بحيث يتمكن من تعلُّم المعارف النظرية

والمهارات العملية وقدرات النمو الفكرى والوجدانى والجسمى التى تمثل قاعدة المواطنة فى ثقافة عربية إسلامية حية متجددة على مستوى المحافظات وعلى مستوى الأمة كلها. وهذا اللون من التعليم وطنى قومى، لا يتبع هيئات خاصة، ولا يخضع للضغوط، داخلية كانت أو خارجية.

إن امتداد التعليم الأساسى إلى نهاية المرحلة الثانوية ضرورة يتطلبها العصر ومتغيراته . أما التشعيب مع بداية التعليم الثانوى إلى ثانوى عام وثانوى فنى، وتشعيب العام إلى أدبى، وعلمى رياضة، وعلمى علوم، والتعليم الثانوى الفنى إلى زراعى وصناعى وتجارى، وداخل كل نوع تشعيبات أخرى.. فهذا من شأنه أن يخلق الشخصية "الكنزة" ضيقة الأفق.. فى حين أن مقتضيات العصر تتطلب المرونة وسعة الأفق، وسرعة التكيف والتغير مع متطلبات العصر.

*** فروع الشجرة وأغصانها :**

الهيكلية والمنهجية السابقتان يتشبّهان التعليم الجامعى والعالى بفروع الشجرة وأغصانها، حيث تتعدد فيه نقاط الدخول والخروج، كما تتعدد نقاط العبور من فرع إلى آخر، ومن غصن لآخر. ويقتضى ذلك ضرورة تحديث نوعية التعليم العالى على المستويين الجامعى والدراسات العليا، والتوسع فيه، وتشجيع البحث العلمى بما يتسق مع حل مشكلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ومتطلبات الإنتاج، وتشجيع التعليم المستمر، والتعليم عن بعد عن طريق الوسائل والمستحدثات المختلفة، مثل: الجامعات المفتوحة، والتعليم بالمراسلة، والبرامج التدريبية، وتطوير سياسة القبول بالجامعات؛ بحيث يراعى فيها الميول والقدرات والرؤى المستقبلية، وليس مجرد تنسيق الدرجات.

إن التعليم العالى والجامعى يشبه فروع الشجرة، أما الدراسات العليا على مستوى الدبلومات والماجستير والدكتوراه والبحث العلمى اللانهائى، فهى تشبه الأغصان اليافعة المنبثقة عن الفروع، والنامية بلا نهاية فى كل اتجاه.

إن ثمار هذه الشجرة هى الطاقات البشرية التى تسهم فى تنظيم وإدارة المجتمع والدولة سياسيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا، وهى القوى البشرية العليا أو رفيعة المستوى التى تقوم بالتدريس والبحث العلمى وإنتاج المعرفة واستخدامها الاستخدام الأمثل فى الإبداع والابتكار.

* **الإدارة والتمويل** : إن الدولة وحدها لن تستطيع تحمل نفقات التعليم فى المستقبل وهى غير قادرة على تحمل النفقات الواجبة فعلا الآن. فنفقات التعليم أصبحت باهظة، والإقبال على التعليم سيكون كبيرًا، ونوعية التعليم المطلوب متميز، فتشعب فروع الشجرة التعليمية وامتدادها المستمر أفقيًّا ورأسيًّا يجعل من غير الممكن - إداريًّا وماليًّا- أن تقوم الدولة بتمويل وضبط كل هذه التشعبات والامتدادات والتطورات.

ويتطلب ذلك أن تتحمل مؤسسات المجتمع المدنى وتنظيماته غير الحكومية نصيبًا متزايدًا من مسئوليات التعليم؛ إدارةً وتمويلاً وتنظيمًا، بحيث تصبح مسئولية الدولة توفير التعليم الأساسى الذى يمثل جذع الشجرة التعليمية، وتوفير التعليم فيما بعد هذه المرحلة للقادرين المؤهَّلين ذهنيًّا وغير القادرين اقتصاديًّا، بالإضافة إلى الإشراف العام على سير العملية التعليمية لضمان المستوى التعليمى العام المطلوب لأبناء الأمة.

* **معلّم من نوع جديد** :

إن المنهجية السابقة تحتاج إلى تكوين نوعيات جديدة من المعلمين عالية الكفاءة رفيعة المستوى الأكاديمى والمهنى والأخلاقى .. نوعيات فعالة فى عمليات التغير الاجتماعى وليست مجرد أدوات للحفاظ على الأوضاع القائمة.

لابد من الحصول على معلم قادر على بناء الشخصية المستقلة القادرة على التعلم الذاتى، والبحث عن المعلومات فى مصادرها، وعلى انتقاء المعلومات، وتحليلها ونقدها، وتنظيمها، وعلى الاستخدام الأمثل لها، وتوظيفها فى حل المشكلات.

والمعلم فى هذه الهيكلية الجديدة، لابد أن يكون قيادة فكرية، وقيادة نفسية، وقيادة تربوية، وقيادة اجتماعية.. فهذه حقيقة من حقائق الوجود التربوى.. بل الوجود الاجتماعى كله، فإذا لم يُعَدّ هذا المعلم إعدادًا جيدًا، للقيام بهذا الدور، فلا أمل فى التعليم، ولا قيمة للتكنولوجيا، ولا سبيل إلى بناء العدل والسلام فى عقول البشر.

د. على أحمد مدكور

أهم المراجع :

1- منتدى الفكر العربى "تعليم اللغة العربية"، عمان، 1990م.

2- حامد عمار: مقالات فى الأهرام، مايو 1998م.

3- على أحمد مدكور: "العولمة والتحديات التربوية"، مارس، 1996م.

معنى الإدارة ومفهومها

تعبر الإدارة فى اللغة العربية عن معنى التحريك أو التسيير أو التشغيل بما يتطلب من إحاطة بأمور هذا الشيء الذى تتم إدارته، مصنعًا كان أو مزرعة أو مدرسة أو مجرد شيء محدود من شئون النفس ، وبما يتطلبه هذا من حساب لمدخلات هذا الشيء (أو إمكاناته) ومخرجاته (أو منتجاته)، وما بين المدخلات والمخرجات من عمليات، يتم على أساسها جميعًا نجاح الإدارة فى تحقيق أهدافها، أو فشلها فى هذا التحقيق.

والإدارة بهذا المعنى قديمة قدم الحياة الإنسانية على الأرض، وكل فرد من أفراد المجتمع عنصر من عناصرها على نحو أو آخر، وهو ماعبر عنه الرسول ﷺ بقوله : **"كلكم راعٍ ومسئول عن رعيته، فالإمام راعٍ ومسئول عن رعيته، والرجل راعٍ فى أهله ، وهو مسئول عن رعيته ، والمرأة فى بيت زوجها راعية ، وهى مسئولة عن رعيتها ، والخادم فى مال سيده راعٍ، وهو مسئول عن رعيته"** .

والإدارة بهذا المعنى أيضًا هى علم وفن منذ كانت، وهى تعبر فى ذلك عن الحياة من حولها ، واستجابة لمتطلباتها، ومن ثم فقد بدأت هذه الإدارة بسيطة ، ثم أخذت تتعقد بتعقد الحياة من حولها، وهى تبلغ ذروة تعقيدها خاصة فى البلاد الصناعية المتقدمة، التى تجاوز نشاطها الصناعى والتجارى الأرض التى أفرزت شركاتها ومؤسساتها، إلى بقاع العالم المختلفة، حيث صرنا نسمع اليوم عن الشركات العابرة للقارات، والشركات المتعددة الجنسيات، مما يزيد فى تعقيد مهمة إدارة هذه الشركات.

وإذا كانت الإدارة اليوم هى مجموعة الأجهزة والتنظيمات والعمليات والأفراد، إضافة إلى الأموال اللازمة لتوفيرها وتشغيلها، فى مشروع من المشروعات؛ فإن النشاط الذى يظهر فى هذا المشروع ، ومدى تحقيقه لأهدافه، يُعدان التعبير الحى عن نجاح الإدارة أو فشلها ، ومن ثَمَّ كان الاهتمام بها فى المدارس والجامعات، وكان ماتحظى به اليوم من منزلة، كتخصص أكاديمى، تهتم به الجامعات المختلفة فى الغرب المتقدم، وتهتم بما يدور حوله من دراسات وأبحاث ، وبمن يقوم بها من الباحثين.

ولأن المتغيرات التى تتعامل معها الإدارة متنوعة، فإن الإدارة أصبحت علمًا متداخل التخصصات، وكان علم النفس هو أول العلوم التى اقتحمت مجال الإدارة فى أواخر القرن التاسع عشر ، وكل مشكلات العمل والعاملين فى مجال الصناعة ، مما قاد إلى وضع أسس علم النفس الصناعى ، وعلم النفس التنظيمى ، ثم إلى اقتحام علم النفس مجال الإدارة فى غير الصناعة بعد ذلك، ومنها مجال التربية حيث نجد علم النفس التربوى يدور حول مايجرى فى المؤسسات التربوية من تفاعلات وألوان نشاط.

ومع علم النفس، نجد علم الاجتماع علمًا يصعُب التعامل مع شئون الإدارة بدونه، شأنه فى ذلك شأن علوم الاقتصاد والسياسة والقانون والهندسة وغيرها ، إضافة إلى علوم أخرى يلزم اللجوء إليها لفهم مشكلة من مشكلات الإدارة فى مجال ما ، والبحث عن سبل حلها ، كاللغة والدين والتاريخ وغيرها.

ومع زيادة البحث فى مجال الإدارة، واتساع آفاق هذا البحث،

زادت التراكمات المعرفية بشأنها، كما زادت التقسيمات والتفريعات فيها، بشكل صار يُربك غير المتخصصين فيها ، حيث صرنا نقرأ في أدبياتها المعاصرة عن تقسيمات لها، إلى إدارة عامة وإدارة خاصة، وإلى إدارة عليا وإدارة وسطى وإدارة تنفيذية، وإلى إدارة ديمقراطية وإدارة تسلطيَّة وإدارة موضوعية ، وإلى إدارة بالمشاركة وإدارة بالأهداف، وإلى إدارة بيروقراطية وإدارة علمية ، وتقسيمات غير ذلك كثيرة، تعكس تراكم المعرفة بشأنها، أكثر مما تعكس واقع هذه الإدارة في حياة مؤسساتها.

والإدارة في كل الحالات مسألة قيمية، بمعنى أنها تجسيد حي للقيم السائدة من حولها في المجتمع، وتعبير حي عن الرؤى الدينية التي تشكل هذه القيم ، ومن ثم اختلفت الإدارة في الحضارات القديمة بحسب الدين السائد في كل منها، فكانت الإدارة في بابل مختلفة عنها في سومر وآشور ومصر وفارس والهند والصين واليابان وكانت الإدارة في هذه البلاد الشرقية، مختلفة عنها في الغرب ، عند الإغريق والرومان.

وهذا الاختلاف الذي يمكن أن نراه في الإدارة بين الحضارات القديمة، يمكن أن نراه اليوم بين الإدارة في اليابان والصين في الشرق مثلا والإدارة في الولايات المتحدة وغيرها من بلاد الغرب المتقدمة ، بل إننا نراه بين كل بلد منها والآخر في الشرق أو في الغرب ، على الرغم من وفرة شبكات المعلومات والاتصالات التي صارت تربط بين بلاد عالمنا المعاصر.

وعلى الرغم من التراكمات المعرفية في مجال الإدارة، فإنها لاتزال خطوطًا عامة عريضة، يصعُب لَمُّ خيوطها إلا إذا رُكِبَ على مجال بعينه، كالصناعة أو الزراعة أو التعليم أو الصحة أو القضاء ، أو الشئون الاجتماعية ، أو غيرها، بل إنها تظل قليلة الجدوى في إطار كل مجال منها، إلا إذا رُكِبَت على جانب من جوانبه (لمدرسة بعينها في مجال التعليم) ،حتى تتحول إلى إدارة إجرائية OPERATIONAL ، تقبل البحث والدراسة ثم تعمم نتائجها بعد ذلك على سائر جوانب المجال، في إطار الثقافة التي تتم الدراسة فيها ، لا في كل الثقافات.

والذي يقرأ كتابات مثل كتاب الماوردي (الأحكام السلطانية والولايات الدينية) وكتاب أبي يعلى الحنبلي (الأحكام السلطانية)، وكتابي ابن تيمية (السياسة الشرعية، في إصلاح الراعي والرعية)، و(الحسبة ومسئولية الحكومة الإسلامية)، وغيرها، لايسعه إلا أن يتأكد أن الحضارة الإسلامية لها نظامها المتفرد في الإدارة، الذي يستمد معالمه من أصول الإسلام، وأن هذا النظام نظام مرن، قادر على أن يتطور في ضوء التقدم التكنولوجي ومعطيات العصر، وأن يستفيد من آليات التقدم المعاصرة، في تحريك حياة المسلمين اليوم ومرافقهم، في إطار الإسلام ذاته، في الصناعة وفي الزراعة وفي الصحة وفي التعليم جميعًا.

د. عبد الغنى عبود

أهم المراجع :

1- د. أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية - مكتبة لبنان - بيروت 1986.
2- معجم مصطلحات العلوم الإدارية - ط1 - دار الكتاب المصري - القاهرة 1984.
3- عبد السميع سالم الهراوي : لغة الإدارة في صدر الإسلام - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة 1986.
4- د. محمد فتحي محمود : الإدارة العامة المقارنة - عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود - الرياض 1405هـ -1985 م.
5- المعجم الوسيط - قام بإخراجه إبراهيم مصطفى وآخرون - وأشرف على طبعه عبد السلام هارون - الجزء الأول - مجمع اللغة العربية - القاهرة - 1380هـ 1960م.
6- Thomas J. setgiovanni and John E. corbally (Ed.): Leadership and Organizationgl Culture, New Perspectives and Administrative Theory and Practice, University of illinois Press, Urbana and Chicogo, 1984.

الأصول الاجتماعية والفلسفية للإدارة



تُعرِّف معاجم اللغة أصل الشىء بأنه منبته ، وأساسه الذى يقوم عليه ، فعلى هذا الأساس يتم تشكيل بنيته، سواء فى ذلك بنيته الاجتماعية أوبنيته المعرفية.

وإذا كانت الإدارة تعنى تسيير الحياة فى منظومة معينة ، لتحقيق أهداف بعينها فإن معنى ذلك أن هذه الإدارة لاتعمل فى فراغ، وأنها نظام من نُظُم المجتمع، يستمد مقوماته وعناصره كلها من المجتمع المحيط به، ومن ثم تختلف هذه الإدارة من مجتمع إلى مجتمع باختلاف مقومات الحياة فى كل منها، والأصول التى تقوم عليها وتنطلق منها.

ومن ثَمَّ فإن الأصول الاجتماعية للإدارة ، هى مجموعة القوى والعوامل الثقافية التى تشكل نمط الحياة على أرض مجتمع ما، بما فى ذلك أسلوب هذا المجتمع فى تسيير هذه الحياة ، فى مختلف مرافقه ومؤسساته : فى التعليم والصناعة والزراعة والصحة وغيرها.

ويُعَدُّ الوضع الجغرافى أقدم هذه الأصول وأعمقها تأثيرًا على الإطلاق فى نمط الحياة على أرض بعينها- فى نظر ابن خلدون -بوصفه هو الذى يحدد أسلوب الحياة الأمثل على الأرض، مثلما يحدد ألوان النشاط الممكنة عليها، والكيفية التى يمكن تسييرها بها ، ومن ثَمَّ يحدد الثوابت الثقافية التى يتوارثها الناس جيلاً بعد جيل، وفى مقدمة هذه الثوابت الثقافية، الرؤى الدينية لهؤلاء الناس التى على أساسها يتعاملون مع بعضهم، ومع غيرهم من الناس والأشياء، ويُسَيِّرون أمور حياتهم على الأرض، سواء كانت هذه الرؤى الدينية مما أوحى به الله سبحانه، أو كانت من صنع البشر أنفسهم.

ثم يأتى التاريخ العام لجماعة بعينها، على أرض بعينها، ليحقق استمرارية الثوابت الثقافية على الأرض، حتى تصير تقاليد راسخة، تقف عقبة فى طريق أى تطور أو تغيير أو تجديد أو إصلاح، وهو ماتكررت إشارات القرآن الكريم إليه بالنسبة إلى الرؤى الدينية، فى مثل قول الله سبحانه فى سورة المائدة:﴿**وإذا قيل لهم تعالوا إلى ماأنزل الله وإلى الرسول قالوا حسبُنا ماوجدنا عليه آباءنا أو لو كان آباؤهم لايعلمون شيئًا ولايهتدون**﴾ (الآية:104).

ومن هنا كان اعتبار هذا التاريخ العام للأمة أصلاً من أصول تسيير أية أمة لأمور حياتها ، إن لم يكن أهم هذه الأصول جميعًا.

ثم تتفاعل هذه الثوابت الثقافية للجماعة ، مع المتغيرات الثقافية على الأرض، سواء فى ذلك البناء الاقتصادى والمناخ السياسى، والمتغيرات العالمية من حولها، والتى يتزايد تأثيرها فيها فى هذا الزمان، لتفرز عناصر جديدة، فاعلة ومؤثرة فى تحريك الحياة على الأرض على نحو معين ونحو وجهة معينة.

ولما كانت الحضارة المعاصرة حضارة علمية تكنولوجية ، فقد دخل التعليم وانتشاره زمرة الأصول المحركة للحياة فى مجتمع اليوم ، على الرغم من كونه إفرازًا من إفرازات الحياة من حوله ، إضافة إلى التكنولوجيات المستخدمة التى صرنا نراها فى هذا الزمان ، فى البيوت والمرافق والشوارع، وفى حركة الحياة فى كل مكان ، حيث تحول كثير من كماليات الحياة فيما سبق، إلى أساسيات لهذه الحياة ، فى البلاد المتقدمة والبلاد المتخلفة على السواء.

لقد صارت هذه التكنولوجيات أصلاً من الأصول الثقافية الموجهة لحركة الإدارة فى مجتمع اليوم، والمحددة لقدرتها على الحركة والفعل والإنجاز ، وخاصة فى جوانب محددة منها، كصنع القرار واتخاذه اللذين يتوقف نجاح الإدارة فيهما على ما، توفره هذه التكنولوجيات من معلومات وبيانات حول الموضوع الذى يُتّخذ القرار بشأنه.

وتتشابك هذه الأصول الاجتماعية للإدارة وتتفاعل، على نحو أو آخر، بعكس الفلسفة السائدة فى المجتمع، التى نراها تقف وراء البنية الظاهرة لنظامه، ووراء ترتيب عناصر هذه البنية المجتمعية ترتيبًا خاصًا يختلف به كل مجتمع عما سواه من المجتمعات.

ومثلما نرى هذه الفلسفة وروحًا تسرى فى نظام المجتمع وتحركه، فإننا نراها روحًا تسرى فى قلب مؤسساته، فنرى المناخ المؤسسى فى كل منها مصطبغًا بها، نراه واضحًا فى عناصرها ومكوناتها وعملياتها جميعًا.

وهكذا يصعب الحديث عن الأصول الاجتماعية للإدارة فى مجتمع من المجتمعات، بمعزل عن الأصول الفلسفية لها، وذلك لأن الأصول الاجتماعية إنما تعمل فى إطار منظومة مجتمعية، لايمكن فهمها وتفسير مايجرى فيها على واقع أرض مجتمع معين، دون الرجوع إلى الفلسفة التى تقف وراء انتظامها على نحو معين ، يتفرد به كل مجتمع ، ويتميز عما عداه من المجتمعات.

د.عبد الغنى عبود

أهم المراجع :

1- د. أحمد زكى بدوى : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية - مكتبة لبنان - بيروت 1986م.

2- د.جميل صليبا : المعجم الفلسفى - الجزء الثانى - الشركة العالمية للكتاب- بيروت 1982م.

3- الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافه "يونسكو" معجم العلوم الاجتماعية، تصدير ومراجعة د. إبراهيم مدكور - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة 1975م.

4 - Fremount E. Kast and James E.Rosenzweig : Organization and Management , a Systems and Contingency Approach, Furth Edition, Mc Graw-Hill Book Company, New York, 1985.

بيئة الإدارة

نقرأ في المعاجم اللغوية أن الإيكولوجيا Ecology "فرع من فروع علم الأحياء (البيولوجى) ، يتعامل مع عادات الكائنات الحية وأنماط حياتها، وعلاقتها بالجو المحيط بها، ومن ثَمَّ فالمفهوم مستعار من علم الأحياء أساسًا، ليدل على العلاقة العضوية الكائنة بين الكائنات الحية ، والبيئات المحيطة بها، وتأثير كل منها فى الآخر، وخاصة البيئات المادية. ومن عالم الحياة والأحياء، انتقل المصطلح إلى علم الاجتماع، ليهتم بدراسة العلاقات المتبادلة بين الإنسان – فردًا وجماعة– والبيئة التى يعيش فيها، وخاصة البيئة المادية، فكما أن الإنسان إفراز من إفرازات بيئة بعينها، فإن البيئة المحيطة بالإنسان ؛ إنما هى من صنعه هو، بما فى ذلك بيئة العمل.

وقد بدأ المدخل الإيكولوجى فى دراسات الإدارة يأخذ مكانه المتميز منذ الحرب العالمية الثانية؛ حيث بدأ الاتصال يقوى بين الشعوب، وكان فى مقدمة من اهتموا بهذا المدخل جون جاوس John Gous وروبرت دالRobert Dall وفردريك رجز F. Riggs ،

وأكدت دراسات هؤلاء وغيرهم أنه "من النادر أن يتمكن نظام إدارى من أن يقتبس تنظيمًا بأكمله من حضارة أخرى مختلفة" ، بل إنه "فى البلد الواحد، قد تختلف الإدارة باختلاف الأوضاع الاجتماعية والسمات الحضارية ، فيلاحظ أن المناطق الصحراوية لها إدارة تتفق وحضارتها ، وتتناسب مع طبيعة سكانها وعاداتهم وتقاليدهم .

ومما تجدر الإشارة إليه فى هذا المجال، أن العَلامة العربى المسلم، عبد الرحمن بن خلدون، صاحب التأثير الواضح فى الفكر الاجتماعى الغربى ، كان من أوائل من انتبهوا إلى هذه العلاقة العضوية القائمة بين الإنسان ومايبتدعه من نظم وتنظيمات،والبيئة التى يعيش فيها؛ حيث نراه قد رتب ماكتبه على "مقدمة وثلاثة كتب" وجعل الكتاب الأول فى العمران، وذكر مايعرض فيه من "العوارض الذاتية، من المُلك والسلطان والكسب والمعاش والصنائع والعلوم، وما لذلك من العلل والأسباب، وجعل المقدمة الثالثة من هذا الكتاب " فى المعتدل من الأقاليم والمنحرفة، وتأثير الهواء فى ألوان البشر، والكثير من أحوالهم"، ومن هذه الأحوال–بطبيعة الحال – إدارتهم لشئون حياتهم ، أو تسييرهم لها.

وإذا كانت بيئية الإدارة Ecology of administration تعنى التركيز على البيئة فى دراسة الإدارة ، ومدى تأثرها بالعوامل الاقتصادية والنفسية التى لها علاقة وثيقة بموضوع التفاعل بين العاملين والإدارة والجمهور المحيط بها ، فإن معنى ذلك أن الإدارة لا تقع تحت تأثير ما يجرى داخل التنظيم أو المؤسسة فقط، وإنما قد يكون تأثير البيئة المحيطة بالتنظيم أو المؤسسة أقوى ، بل إنهم يتحدثون– فى هذا الزمان – عن البيئة العالمية ، مما يعنى أن التأثير فى الإدارة قد يأتيها اليوم من خارج حدود البلد.

ومن ثَمَّ فإن المتخصصين فى الإدارة يحددون التأثيرات الإيكولوجية فى الادارة فى ثلاثة محاور، يدور أولها حول الأفراد: عناصر الإدارة أنفسهم ، ويدور الثانى حول المؤثرات المؤسسية من حول هؤلاء الأفراد ، ويدور الأخير حول المؤثرات المجتمعية من حول المؤسسة، أو المؤثرات العامة أو الخارجية.

والعلاقة بين هذه المحاور الثلاثة علاقة جدلية ، فقد تكون مؤثرات الأفراد أوضح تأثيرًا في مؤسسة ما، وقد تكون المؤثرات المؤسسية هي الأوضح في مؤسسة مجاورة لها، وقد تكون مؤثرات البيئة من حول المؤسسة هي الأوضح في مؤسسة ثالثة، دون أن يؤدي ذلك إلى إلغاء التأثيرات الأقل وضوحًا ، لأن هذه التأثيرات جميعًا تلتقي في عمل الإدارة، وتتفاعل فيما بينها، لتشكل - في النهاية - الثقافة الإدارية للمؤسسة، أو إطارها الإيكولوجي.

أما عن الأفراد- عناصر الإدارة- فيؤثر فيهم استعداداتهم، وإمكاناتهم، ومستويات تعليمهم، ومعتقداتهم ورؤاهم، وأنماط شخصياتهم،ودافعية الإنجاز لديهم ، والهيكل التنظيمي الذي يعملون في إطاره ورضاهم عما يقومون به من أعمال.

وأما عن المؤثرات المؤسسية، فمن بينها أهداف المؤسسة، والدور الذي تقوم به، والسياسات المتبعة فيها- الرسمية وغير الرسمية- والنظام المتبع فيها للمكافآت والحوافز، والأعباء والمسئوليات الملقاة عليها ، ونظام إدارتها، والإمكانات التكنولوجية المتاحة بها، ونمط قيادتها ، وديناميات الجماعة بها، وغيرها.

وأما عن المؤثرات العامة، أو الخارجية، فعلى رأسها الثقافة العامة السائدة في المجتمع الذي تنتمي إليه المؤسسة، كما يتبدى في نظام الاقتصاد ونظام المجتمع ونظام الأسرة ونظام التربية، والتكنولوجيات المتاحة، إضافة إلى المصادر الطبيعية المتاحة للجميع، والعوامل الديموجرافية التي تحكم الحياة على أرض الواقع، واتصالات المجتمع بالعالم الخارجي وطبيعة هذه الاتصالات.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه مع التقدم الهائل في وسائل الاتصال والمواصلات ومع تزايد عدد الشركات العابرة للقارات والمتعددة الجنسيات صار الاتصال بالعالم الخارجي من العوامل البالغة التأثير في المجتمعات المحلية ، وفي إدارة المؤسسات في هذه المجتمعات.

د. عبد الغني عبود

أهم المراجع :

1- د. أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية - مكتبة لبنان - بيروت 1986م.

2- د. أحمد زكي بدوي -معجم مصطلحات العلوم الإدارية - ط1- دار الكتاب المصري، القاهرة، 1984م.

3- الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة : "يونسكو" : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية تصدير ومراجعة د. إبراهيم مدكور - الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1975م.

4- د. محمد فتحي محمود : الإدارة العامة المقارنة - عمادة شئون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض ، 1405 هـ - 1985م.

5- مقدمة ابن خلدون - الطبعة السادسة - دار القلم - بيروت 1406هـ = 1986م.

6- Fremont E. Kast, and Games E.Rosenzweig : Organization and Management , a Systems and Cotingeney Approoch, Forth Edition Mc Graw Hill Company, New York 1985.

7- Steplen J. Knezevich : Administration of Public Educatian, Somrcebook for the Leadership and Management of Educational Institutions. Fourth Edition ,Harper & Row, Publishers ,New York, 1984

8- Thomas J. Sergiouonni, and John E.Corbolly (Ed.) . Leaderslip and Organizational Culture, New Perspectives and Administratione Therary and ,Qractice, University of Jllinois Press, Urbone and Chicago, 1984.

9- The Concise Oxford Dictionary of Current English, Edited by H.w. Fowlere and F.g. Fowler. Bosed on the Oxford Dictionary , Fourth Edition , Qevised by E. Mclintosh, Oxford, at the Clarendon Press, 1959

صنع القرار التربوى

كلمة "القرار" تعنى القطع أو الفصل فى الأمور، وتُطلَق على حسم النزاع بإصدار حكم معين، ويُعرَّف القرار بأنه نوع من السلوك يختار بطريقة معينة تقطع أو توقف عملية التفكير، وتنهى النظر فى كل الاحتمالات الأخرى.


ويشير المعنى المباشر للقرار إلى أنه اختيار من بين عدة بدائل مطروحة لمعالجة مشكلة ما، ويتفق هذا المعنى مع طبيعة المواقف الإدارية فى مجال التعليم، فمن له سلطة اتخاذ القرارات التربوية فى موقف ما، عليه أن يختار فيه بديلا معينًا من بين عدة بدائل مطروحة للبحث والنقاش.

وإذا اعتبرنا أن القرار التربوى إنما هو اختيار بديل معين من بين عدة بدائل أخرى - فإن الأمر قد يوحى ببساطة عملية الاختيار وسهولتها، لكن الأمر ليس كذلك، فالقرار التربوى يتم عادة على عدة مراحل مختلفة، ويستند إلى معلومات كثيرة، وتحت ضغوط ومؤثرات معينة، الأمر الذى يجعل صنع القرار عملية صعبة ومعقدة، تتبلور فى عمليات فرعية ثلاث هى: البحث، والمقارنة بين البدائل، والاختيار.

وتشكل عملية صنع القرار فى الوقت نفسه نظامًا متكاملا.

ويُقصد بالقرارات الروتينية القرارات التى تتعلق بالأمور والمشكلات البسيطة المتكررة فى العمل الإدارى المدرسى، مثل الحضور والانصراف، والإهمال، وتوزيع العمل والإشراف، وتنفيذ جدول الحصص المدرسية، أما القرارات غير الروتينية فتشمل القرارات غير المتكررة التى تهتم بمشكلات أكثر تعقيدًا من النوع الأول، مثل القرارات التى تتصل بمشكلات تربوية ذات أبعاد متعددة وعلى جانب كبير من العمق.

وفى كثير من الأحيان تكون استمرارًا لقرارات سابقة، وستتبعها قرارات أخرى لاحقة، ومن أمثلة ذلك: قرار إدخال الحاسب الآلى فى التعليم الثانوى، مثل هذه القرارات لا يمكن مواجهتها بقرار فورى أو بمجرد عقد اجتماع لمناقشتها، وإنما يتطلب الأمر بحثًا متعمقًا ودراسة مستفيضة متخصصة، وغالبًا ما تكون على مستوى قومى، وتتصل بتحديد الأهداف، وتخطيط السياسة العامة للدولة، وفى هذا النوع من القرارات التربوية لا يستأثر أحد بالرأى، ولكن



تُسخّر جميع التخصصات فى صنعها، بحيث تستغل كل المعلومات أفضل استغلال للوصول إلى القرار التربوى السليم.

وقد تطورت صناعة القرارات التربوية إلى الحد الذى جعل القرار التربوى مدخلا أساسيًا فى دراسة الإدارة التعليمية؛ إذ أصبح يمثل الصياغة الإجرائية التى تعبر عن أهداف السياسة التعليمية، ويجسد المفاهيم والأطر الفكرية التى توجه النظم التربوية والتعليمية، كما أن التوسع فى إنشاء نظم المعلومات الإدارية والتربوية وما صاحبها من استخدامات للحاسب الآلى - قد ساهم كثيرًا فى الاهتمام بصنع القرار التربوى على كل المستويات الإدارية؛ حيث تعد المعلومات مدخلا أساسيًا، وعليها تتوقف كفاءة القرار، ويتضح ذلك فى العلاقة الوثيقة بين صنع القرار التربوى ونظام المعلومات الإدارية.

إن التنظيم المدرسى - باعتباره بيئة محيطة بالقرار التربوى على المستوى المدرسى - ينبغى أن يتسم بمعايير وأسس راسخة، يتم على أساسها صنع القرار التربوى، وأن يتصف بدرجة عالية من الاستقلالية وحرية الحركة التى تمكن قادة التنظيم المدرسى من صنع قراراتهم، دون الرجوع إلى السلطة العليا، وأن يتميز بعلاقات مؤثرة بين أعضائه لا تقوم على الصراعات أو التناقضات الحادة، وأن تبدى كل الأطراف تجاوبًا مع ما يصدر من قرارات.

ولذا نأمل أن تتخلى القيادات التربوية فى بلادنا على كل المستويات الإدارية، عن العفوية والسرعة فى اتخاذ القرار، وتميل إلى العلمية والتروى، لأن القرارات التربوية من أخطر القرارات الاجتماعية على الإطلاق، كما أن آثارها لا تقتصر على الحاضر الماثل والمستقبل القريب، بل تتعدى ذلك إلى المستقبل البعيد.

د. عادل عبد الفتاح سلامة

أهم المراجع :

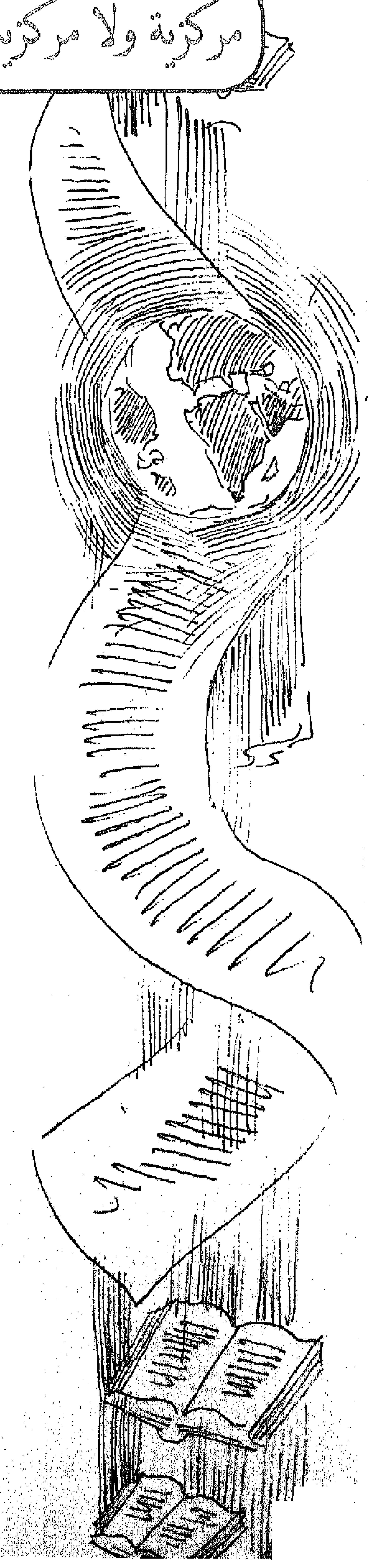
1- أحمد زكى بدوى - معجم مصطلحات العلوم الإدارية - دار الكتاب المصرى - القاهرة - 1984م.

2- إميل فهمى شنودة - القرار التربوى بين المركزية واللامركزية، دراسة مستقبلية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - 1980م.

3- على السلمى - تحليل النظم السلوكية - مكتبة غريب - القاهرة - بدون تاريخ.

4- مصطفى عبد القادر - بعض الاتجاهات والأساليب الحديثة فى صنع واتخاذ القرار التربوى- مركز التدريب الرئيسى - القاهرة - 1997م.

5- يحيى مصطفى حلمى - تحليل وتصميم نظم المعلومات - كلية التجارة وإدارة الأعمال - جامعة حلوان - القاهرة - 1984م.



مركزية ولا مركزية الإدارة التعليمية

الإدارة المركزية فى التعليم تعنى أن كُلا من السلطة والمسئولية تتجمعان فى القمة أى أن هناك إدارة أو هيئة أو سلطة واحدة تنفرد بالإشراف على التعليم.

على حين أن اللامركزية فى إدارة التعليم تعنى : تفويض هذه السلطة أو المسئولية للمستويات الأدنى؛ لمحاولة جعل الخدمات التعليمية المقدمة إلى مستحقيها أكثر كفاءة وفاعلية ، عن طريق توافر أجهزة محلية قادرة على تصريف الأمور فى سهولة ويسر ، دُون الرجوع إلى السلطات العليا ، وكذلك السرعة والمرونة فى البت فى الأمور، وحل المشكلات المحلية غير أن الأخذ بأحد نمطى الإدارة من جانب الدول غالبًا ماتحتمه الضرورة، ويفرضه نظام الدولة، أى مفهومها السياسى ، كذلك النظرية التربوية التى تعتنقها ، فالدولة التى تؤمن بالنمطية التعليمية والتوحد تستخدم المركزية ، لأنها أنسب النظم فى تحقيق ماتنشده الدولة من إكساب الأفراد طابعًا ثقافيًا وتربويًّا موحدًا ، أمَّا الدولة التى تؤمن بالتنوع أو التعدد والاختلاف فى الظروف الطبيعية والجغرافية والعوامل الاجتماعية فى البيئة المحلية ، فإنها تتبع فى ادارة التعليم النظام اللامركزى .

غير أن هناك أسبابًا أخرى قد تدعو بعض الدول إلى الأخذ بأحد النمطين، فمن أسباب المركزية فى الإدارة التعليمية مايأتى:

– وجود حاجة إدارية إلى توحيد القرارات، خاصة مايتعلق بتحديد مواصفات العاملين بالمنظمة التعليمية ، وعملية تقرير المكافآت التشجيعية، وكذا المواقف المرتبطة بالتعيين والترقية، تحقيقًا لمبدأ العدالة فى المعاملة وتكافؤ الفرص .

– قلة خبرة معظم العاملين بالإدارة والعمل، وعدم توفر القيادات فى الأجهزة المحلية .

– احتياج الوظائف والأنشطة الإدارية إلى مزيد من العناية والاهتمام فالرقابة والتدريب كلها أمثلة للوظائف الإدارية التى يستوجب تركيزها فى وحدات خاصة، تكون فى العادة قريبة من الرئيس الأعلى للمنظمة، وعلى صلة وثيقة ومباشرة به .

– الايمان والتمسك بالمزايا التى يوفرها النظام المركزى فى إدارة التعليم والتى تتمثل فى :

أ- توافـر المسـاواة والتوزيـع المتوازن للخدمات التعليمية .

ب- تحقيق الوحـدة والفاعلية فـى النظام التعليمى

ج- تجنب الإسراف فى النفقات.

د- توفُّـر الضمـان الشـخصى والمهنى للمعلمين .

وتعتبر "فرنسا" النموذج النـاجح لمركزية إدارة التعليم ، فهى تهدف من وراء اتبـاع النظـام المركـزى تنميـة الوحـدة الثقافيـة، والتضـامن القومـى، وتحقيـق التماسـك الاجتمـاعى ضـد الأخطار الداخلية والخارجيـة ، حيـث تقوم وزارة التربية بـإدارة التعليـم علـى المسـتوى القومـى ، فتتولـى تقريـر المنـاهج والكتـب الدراسـية، وتحـدد برامج الدراسة، وتعين كل العاملين فـى مجال التعليم كما تصدر قوانين التعليم والنشـرات الموجهـة للعمـل ويقـوم موجهها بالتحقيق من أن المدارس تتبع قوانينها وتعليماتها .

وأما فيما يتعلق بالأسباب التى تـبرر الأخذ باللامركزية فى الإدارة التعليميـة والتى قد تكون فى الوقت نفسه عيوبًـا للمركزية فتتمثل فيما يلى :-

- أن يكون حجم الدولة ورقعتهـا الجغرافيـة كبيرة ومترامية الأطـراف، ومن ثم قد تفتقر إلـى الاتصـال الفعَّـال السريع بينهـا وبين السـلطة المركزيـة الممثلـة فـى وزارة التعليـم ، وبالتـالى يصبـح مـن الحكمـة تفويـض سـلطات كافية للمحليات تمكنهـا مـن ممارسـة واجباتها فى يسر وكفاءة.

- الرغبـة فـى تحقيـق التـلاؤم مـع الظـروف المحليـة، وتهيئـة الفرصـة للابتكار والتجريب التربوى .

- التنـوع فـى تقديـم الخدمـة التعليميـة طبقـا للظـروف المحليـة واحتياجات سكانها، مما يظهر أهمية الفرد فـى المجتمـع، وبالتالى الشعور بالرضا المستمد مـن السـلطة المخولـة للرؤساء اللامركزيين .

وتمثـل " الولايـات المتحـدة الأمريكية "النمـوذج البـارز للامركزيـة فـى إدارة التعليـم؛ حيـث لـم يتضمـن الدستور الأمريكـى شيئًا عـن التعليـم، ولذا صـارت مسئوليته مـن اختصـاص الولايات المختلفة، انطلاقاً مـن إيمـان الأمريكيين بـأن الديمقراطيـة تعنـى تفويض السلطات وإشراك الشعب فـى إدارة شئونهم.

غير أنه يلاحظ فى العقود الأخـيرة من القـرن العشـرين اتجـاه الـدول إلـى عـدم التمسـك بحرفيـة النظـام المركزى، وكذا النظام اللامركزى فى إدارة التعليم ، بل محاولـة الجمـع بيـن مميزات كـل منهمـا، والاتجـاه نحـو نظـام يحقـق التعـاون والمشـاركة بيـن السلطات التعليمية المركزية والمحلية، ويوفر قيادة قومية واعية، تضع السياسة التعليميـة العامـه، وتشـرف علـى السلطات التعليمية المحليـة وتوجهها، وتحقق مبدأ تكافؤ الفرص، من خـلال التوزيع العادل للخدمات التعليميـة بيـن السلطات المركزية والمحليـة، وتوفـر الحريـة للمعلميـن اكاديميًـا ومهنيًّـا وشخصيًّا .

تعـد المملكـة المتحـدة (بيريطانيـا) التى تتبـع نظامًـا وسـطًا بيـن المركزيـة واللامركزية فى إدارة التعليم مـن أبـرز الدول وأقربها للنظام الأكثر قبـولاً فـى الوقـت الحـاضر عالميًّـا فـى الإدارة التعليمية .

د. محمد عبد السلام حامد

أهم المراجع :

1- عبد الغنى عبود، ادارة التربية فـى عـالم صغير، القاهرة ، دار الفكر العربى، 1992 ص 67، 68 .

2- صلاح الدين جوهـر، مقدمـة فـى ادارة وتنظيـم التعليم، القاهرة مكتبة عين شمس، 1984 .

3- ابراهيم عصمت مطـاوع، أمينـة احمـد حسـن، الأصول الادارية للتربية، القـاهرة، دار المعـارف، ط 1980 ص 194-197 .

4- احمد حسن غبيد، فلسفة النظام التعليمية وبيئة السياسة التربوية القاهرة ، مكتبة الانجلـو المصريـة، 1976 ص 53-56 .

5-محمـد منير مرسى،الاتجاهات المعاصرة فـى التربية المقارنة،القاهرة عالم الكتب،1993،ص161

القيادة التربوية

تُعرَّف القيادة بأنها "فن توجيه الناس والتأثير فيهم"، أو هى "فن التأثير فى السلوك البشرى، لتوجيه جماعة من الناس نحو هدفٍ معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم"، وهى فن وعلم، فهى تحتاج إلى دراسة خاصة، وبحث عميق فى نواحى العلوم الإنسانية كعلم دراسة الإنسان، وعلم النفس، وعلم الاجتماع.


ويمكن تعريف القائد التربوى بأنه الشخص الذى يعمل على الوصول بالجماعة إلى تحقيق أهدافها وأغراضها الخاصة، وفى سبيل ذلك فإن القائد يجب أن يكون قدوة صالحة، انطلاقا من حديث رسول اللهﷺ: **"كلكم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته"**، وذلك حتى يتمكن من تعديل سلوك الجماعة، بما يؤدى إلى تماسكها وصلابتها، وبما يضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم.

وتتعدد مستويات القيادة التربوية بدءًا من الوزارة فى قمة التنظيم، وانتهاءً بالمدرسة فى قاعدته، فعلى مستوى الوزارة نجد وزير التعليم هو القائد التربوى الأعلى، أما على مستوى المديرية التعليمية، فهناك وكلاء الوزارة والمديرون، أما على مستوى المدرسة فيعد مدير المدرسة أو الناظر هو القائد التربوى أيضًا.

ولا تقتصر القيادة التربوية فى المدرسة على مدير المدرسة أو ناظرها، وإنما تمتد لتشمل المدرس الأول والمدرس أيضًا، بل إن القيادة تمتد إلى خارج المدرسة، إلى الأسرة التى ينتمى إليها التلميذ، حيث يمثل الأب القائد التربوى الذى يؤثر فى سلوك أفراد أسرته كلهم بما يؤدى إلى تحقيق مطالب الأسرة وأهدافها.

وهناك فرق بين القيادة والرئاسة، فالقيادة تنبع من الجماعة، بحيث تصبح الجماعة راضية عن سلوك القائد وسلطاته، أما الرئاسة فتكون مفروضة على الجماعة، ويتقبل الأعضاء سلطاتهم خوفًا من العقاب، وتصبح العلاقات بين الرئيس والمرءوسين علاقات رسمية جافة، لا علاقات إنسانية حميمة.

ويجب أن يتوافر لكل جماعة من الجماعات قائد تربوى، وإلا أصبحت مجرد مجموعة من الأفراد، لا يربط بين أفرادها رابط. وتَعتمِد عملية القيادة على مجموعة من الأركان، تتمثل فى:



- جماعة من الناس لها هدف مشترك تسعى إلى تحقيقه.

- وشخص يوجه هذه الجماعة، ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف، وهو (القائد)، سواء أكان هذا الشخص قد اختارته الجماعة من بين أعضائها أم عينته سلطة خارجية عن الجماعة.

- وموقف اجتماعى، يتفاعل فيه الأفراد فى ظل وجود القائد.

والقائد التربوى الفعّال يجب أن تتوافرفى قيادته مجموعة من العناصر، من بينها:

- أن يشرك أفراد جماعته فى اتخاذ القرارات، وتحمل المسئوليات.

- وأن يحرص على معاملة أفراد الجماعة فى جو من الود والألفة.

- وأن يجعل من نفسه قدوة صالحة راغبة فى الإصلاح وفى التعلم من أفراد جماعته، حتى يمكنه أن يعلمهم.

- وأن يحاول تزويد أفراد الجماعة بالمعلومات اللازمة، والخبرات والمهارات المختلفة، التى تؤدى إلى تعديل سلوكهم بما يتفق ومصالحهم ومصلحة العمل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

- وأن يقوم قبل كل ما سبق بتبصير العاملين معه بالأغراض والأهداف التى من أجلها يؤدون أعمالهم.

- وأن يقوم خلال ذلك بمساعدتهم على الرضى بما يقومون به من أعمال، مما يؤدِّى إلى رفع كفاءة العمل وتحقيق الأهداف المنشودة.

د. محمد عبد السلام حامد

أهم المراجع :

1- عبد الغنى عبود: إدارة التربية فى عالم متغير- الطبعة الأولى- دار الفكر العربى- القاهرة 1992م.

2- الجمعية المصرية للتربية، المقارنة والإدارة التعليمية: أخلاقيات الإدارة التعليمية - المؤتمر السنوى الخامس 25 - 27 يناير 1997 - دار الفكر العربى - القاهرة - 1997م.

3- عبد المؤمن فرج الفقى: الإدارة المدرسية المعاصرة- منشورات جامعة قاريونس- بنغازى- 1994م.

4- وهيب سمعان والدكتورمحمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة- عالم الكتب- القاهرة- 1975م.

إدارة التغيير التربوى

التغيير سمة من سمات الحياة، ومن ثم فإن الممارسات الإدارية داخل المنظمة لا تقف عند حقبة زمنية معينة، فالإدارة اليوم هى إدارة تغيير؛ حيث ترتبط بالماضى لمعرفة الاتجاهات السابقة والدروس المستفادة، وترتبط بالحاضر وتحدياته القوية، كما أنها إدارة المستقبل، وما يطرأ عليه من آمال وآلام، بسبب الضغوط التى يعكسها التغيير نتيجة لاستمرار الحياة.

والتغيير: إخلال بالتوازن فى مواقف الإدارة بالنسبة إلى عناصر الموقف المحيط خارجيًّا وداخليًّا، ولكل تغيير مَنْ يؤيده ويدعمه، ومَنْ يرفضه ويقاومه، ومن ثم فإن التكيف مع الواقع الجديد الذى يصنعه يصبح عملية معقدة تثير كثيرًا من المشكلات.

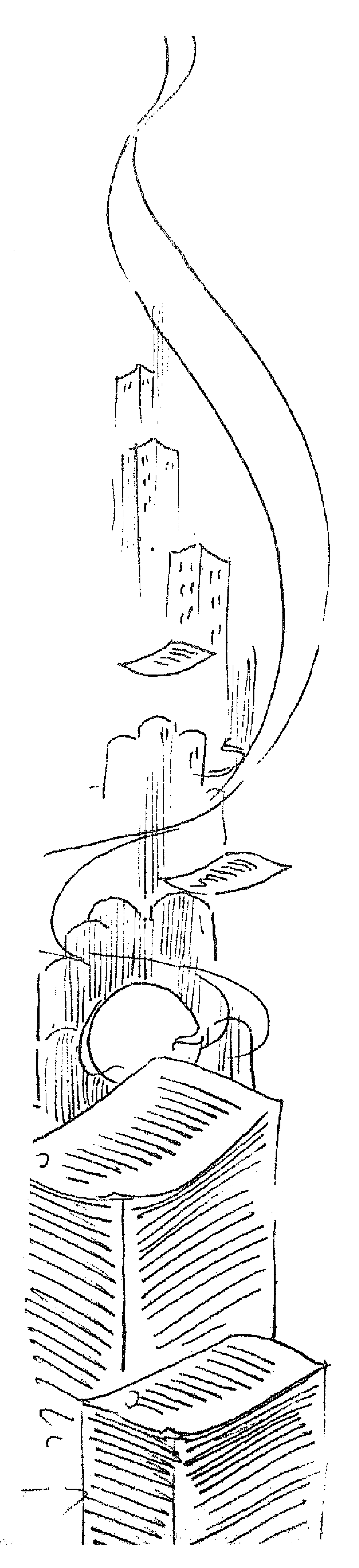
والتغيير التربوى ينطلق من دراسة الواقع بإنجازاته ومشكلاته، وفهم التحديات الحاضرة والمستقبلية، والتغيُّرات فى الفكر التربوى، والإفادة من دروس الأمم الأخرى وتجاربها، وتحديد المستلزمات الأساسية للتطوير أو التغيير، ووضع خطة زمنية له على ضوء المعطيات السابقة، بشكل يوضح تسلسل العمل ومعاييره وتكلفته.

وعملية إدارة التغيير التربوى ليست عشوائية تتم بناء على افتراضات فردية، وإنما هى عملية دقيقة مدروسة، تقوم على رصد المتغيرات، وتوقع آثارها المحتملة، والكشف عن المعوقات.

وقد حظيت إدارة التغيير التربوى باهتمام عالمى متزايد فى الآونة الأخيرة لتزايد الضغوط والتحولات السريعة التى تتعرض لها نظم التعليم وإدارته، فهناك من ينادى بتحطيم البيروقراطية والتحول من المركزية إلى اللامركزية، وتوسيع قاعدة المشاركة فى صنع القرار التربوى، وهناك من يدعو إلى مراجعة الأهداف التعليمية ذاتها، وإعادة النظر فى وظيفة المدرسة، وأمام هذه الأفكار وغيرها لا يجد التربويون مخرجًا سوى الأخذ بالتغيير التربوى؛ لاستيعاب التطورات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية، والتكيف مع ثورة المعلومات والتوجُّه إلى تحسين نوعية العملية التعليمية.

وفى نظمنا التعليمية تقابل إدارة عمليات التغيير التربوى معوقات متعددة منها:

عدم وضوح الأهداف، والإجراءات



المركزية التى يتم بها التغيير ومصادره التى تموله، ومحدودية فرص المشاركة الفعلية فى إدارة التغيير، والثقة بالذين يقومون بالتغيير، وخوف العاملين من اتجاه التغيير على وظائفهم ومصالحهم، فضلا عن أن مساحة الحرية فى التغيير والمبادرة فى حقل التعليم محدودة جدًّا فى بلادنا.

ولكى تتحقق بالفعل الإفادة من إدارة التغيير التربوى باعتباره مدخلا مهمًّا لتطوير التعليم وإدارته فى بلادنا - لابد من العمل على إكساب المشتغلين بهذا التغيير مهارات لازمة، منها ما يتصل بالاستعداد للتغيير، مثل: تحديد المشكلات وصياغتها، وجمع المعلومات وإخراجها. ومنها ما يتصل بالتخطيط للتغيير، مثل: تحديد الفرص والحلول، وتقويم البدائل، والتنبؤ بمشكلات التطبيق، ومعرفة التكلفة، والقدرة على وضع الأولويات. ومنها ما يتصل بضمان استمرارية التغيير، مثل: النقدية الرجعية، والحفز، والاتصال والعلاقات الإنسانية.

كما يجب ألا يقتصر التغيير التربوى فى مجتمعنا على دراسة الواقع من أجل تحديد المستقبل على الرغم من أهميته، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى دراسة المستقبل وتجويد الحاضر ليتناسب معه، فالحاضر هو المستقبل، والمستقبل نقرره الآن، ومن هنا لابد أن تكون إدارة التغيير التربوى فى بلادنا قادرة على صنع التغيير وقيادته، وليس مجرد الاستجابة التقليدية لدواعى التغيير، والتى غالبًا ما تفرضها الظروف الخارجية.

د. عادل عبد الفتاح

أهم المراجع :

1- محسن أحمد الخضرى - إدارة التغيير - الدار الفنية - القاهرة - 1993م.

2- خالد على منصور - إدارة التغيير، استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم فى المملكة العربية السعودية - إدارة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى - المؤتمر السنوى الثالث - القاهرة- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- 1995م.

3- سعيد يس عامر - قضايا هامة لإدارة التغيير - مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى- القاهرة - 1992م.

4- على السلمى - الإدارة المصرية فى مواجهة الواقع الجديد - مكتبة غريب - القاهرة - 1992م.

إدارة الجودة الشاملة فى المدرسة

الجودة مفهوم قديم قدم الحضارة الإنسانية، يعنى الدقة والإتقان، ومع ظهور الإنتاج الكمى فى بداية القرن العشرين بدأت الجودة تشغل فكر الإنسان المعاصر، وأخذ مفهومها أبعادًا جديدة، خاصة مع بزوغ نجم الصناعة اليابانية الحديثة فى بداية الخمسينيات، وغزوها أسواق العالم بمنتجات استحوذت على المستهلكين لتحقيقها أكبر قدر ممكن من احتياجاتهم وتطلعاتهم، وقد مثل هذا تحديًا وحافزًا للصناعة الغربية، فبدأت ترفع شعار "نحن ننتج وفق أعلى مستويات الجودة".

وإذا كانت الجودة هى القدرة على تلبية احتياجات المستهلك أو مناسبة المنتج أو الخدمة للاستخدام، فإن ذلك يعنى جودة التصميم وجودة الإنتاج بحيث يطابق المنتج متطلبات التصميم.

والجودة الشاملة عبارة عن دورات لا تنتهى، تبدأ بالبحث والتطوير وتحديد المواصفات، وتخطيط الإنتاج وضبطه وتسويقه، ثم البحث والتطوير مرة ثانية، وفيها يكون التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسئوليات، والاهتمام بالأعمال الصغيرة مثل الأعمال الكبيرة، والالتزام التام لكل العاملين، والإلمام بعناصر تكلفة الجودة، ولا تعنى الجودة بالضرورة إضافة موارد جديدة، ولكن تعنى أيضًا إعادة التنظيم وتغيير الأولويات، وبشكل عام فإن مواصفات الجودة تتمثل فى السياسة الواضحة، والكفاءة الإدارية، والمراجعة الدورية، ونظم التدريب العالية المستوى.

وتحقيق الجودة الشاملة ليس سحرًا، وإنما لها شروط ومقومات، منها ما يتصل بالإدارة، ومنها ما يتصل بالمنتج والبشر والعميل، وتُعرف بشروط الامتياز ومقوماته.

وقد وضعت مواصفات وشروط عالية، تحصل بمقتضاها المنظمة أو المؤسسة على شهادة الجودة العالمية، والتى تُعرف بالأيزو "I SO"، وهى تختلف باختلاف عمل المنظمة ومستويات قياس أدائها، ولذا نجد مسميات مختلفة لهذه الشهادة مثل "ISO 9002"، "ISO 9000"، "BS 5750" وغيرها.

وتُعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها عملية إدارية مبنية على مجموعة من الأسس الرئيسية، التى تركز طاقات المنظمة ومواردها على تلبية رغبات العملاء وتحقيقها بصورة منتظمة

ومستمرة، وتهدف هذه الإدارة إلى الأداء الصحيح للعملية فى المرة الأولى، مع العمل على التحسين والتطوير باستمرار؛ لتحقيق رضاء العملاء، وتتحدد العناصر الأساسية لإدارة الجودة الشاملة فى التركيز على الجودة، واستخدام الطرق العلمية لدراسة العمليات وتطويرها، والتعامل مع الأفراد كلهم على أنهم فريق واحد.

وقد بدأت بعض الدول المتقدمة بإصلاح نظمها التعليمية باستخدام أساليب الجودة الشاملة، حيث تتخذ من المدرسة، باعتبارها المستوى الإجرائى التنفيذى، محورًا أساسيًّا لصنع التغيير التربوى، ففى الولايات المتحدة الأمريكية تزايد اهتمام المؤسسات الصناعية والخدمية ورجال الأعمال وبعض الشركات بزيادة جودة التعليم فى المدارس، بعد أن كثرت شكوى رجال الأعمال من أنهم ينفقون أكثر من (25 بليون دولار) سنويًّا على مجالات التربية العلاجية، وبرامج التدريب على المهارات الأساسية، ومن ثم بدأ بالفعل تطبيق برامج تهدف إلى زيادة الفعالية المدرسية باعتبارها أداة لتحقيق وضمان الجودة الشاملة فى المدرسة.

ولتحقيق الجودة الشاملة فى مدارسنا يجب توافر بنية مجتمعية تساعد على إدارة هذه الجودة، وهذا يتطلب بدوره توافر بنية معلوماتية جيدة ورؤية مستقبلية مشتركة توجه الجودة، وقيام فلسفة جديدة للإدارة فى ظل التحولات العالمية والمحلية، وتوافر البنية الأساسية فى مدارسنا التى يتحقق نجاح إدارة الجودة بها، وهذا يستلزم إجراء بحوث وقيام تدريب على إدارة الجودة فى مدارسنا، وضمان مشاركة المعلمين، ووجود قيادة تربوية فاعلة تشجع على الإدارة الذاتية والتقويم الذاتى للمدرسة، وتساعد على خلق مناخ تربوى وتنظيمى يشجع الابتكار والتجديد والتغيير التربوى.

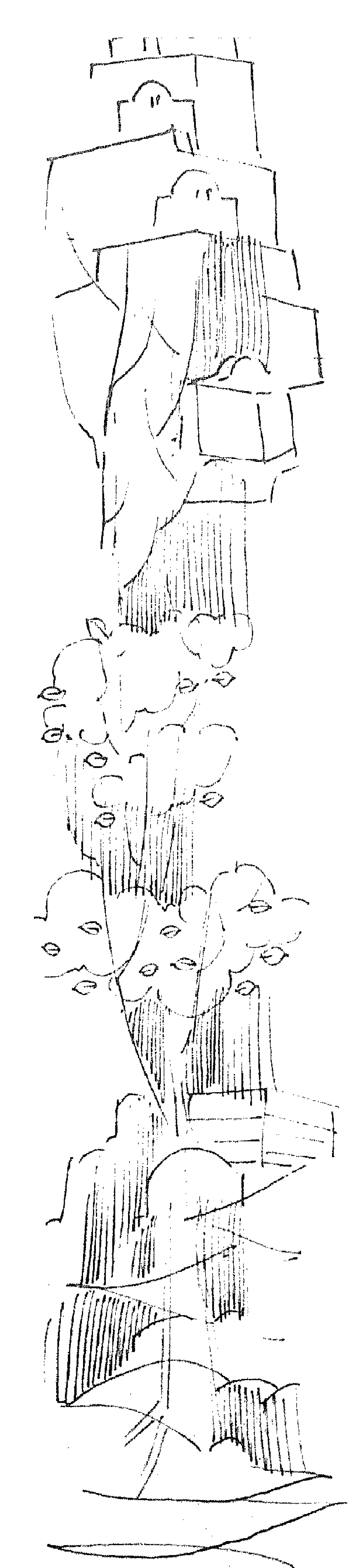
د. عادل عبد الفتاح سلامة

أهم المراجع :

1- أمين النبوى: إدارة الجودة الشاملة، المؤتمر السنوى للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (إرادة التغيير وإدارته فى الوطن العربى) فى الفترة من 21 - 23 يناير 1995م، الجزء الثانى، دراسات المؤتمر، (القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 1995).

2- ريتشارد فرمان: توكيد الجودة فى التدريب والتعليم، ترجمة سامى الفرس وناصر العديلى، (الرياض: دار آفاق الإبداع العالمية للنشر والإعلام، 1995م).

3- سعيد يس عامر: استراتيجيات التغيير، (القاهرة: مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى، 1994م).





إدارة الأزمات التعليمية

الأزمة هى الفترة الحرجة أو الحالة غير المستقرة التى تنتظر تغييرًا حاسمًا، ولذا فإن الأزمة تعبر عن نقطة تحول فى أوضاع غير مستقرة، ويمكن أن تقود إلى نتائج غير مرغوب فيها، إذا كانت الأطراف المعنية غير مستعدة أو غير قادرة على احتوائها، ودرء أخطارها عن طريق إدارتها.

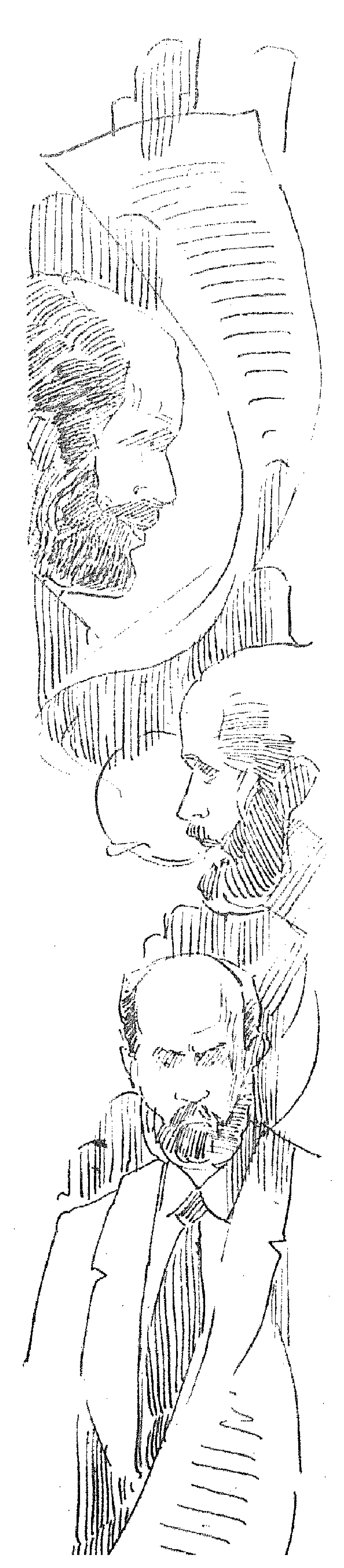
والأزمة التعليمية هى مشكلة أو حالة تواجه النظام التعليمى، وتتطلب اتخاذ قرار سريع لمواجهتها، وقد تكون الاستجابة الروتينية للمؤسسة التعليمية غير كافية، الأمر الذى يتطلب إحداث تجديدات تنظيمية وتحديثات إدارية.

وقد نشأ اصطلاح إدارة الأزمات -فى الأصل- فى مجال الإدارة العامة، إشارة إلى دور الدولة فى مواجهة الأزمات المفاجئة وظروف الطوارئ، مثل الزلازل والفيضانات والأوبئة والحرائق والحروب الشاملة، ثم ما لبث أن نما هذا المصطلح بصورة أوضح فى مجال العلاقات الدولية، للإشارة إلى أسلوب إدارة السياسة الخارجية فى مواجهة المواقف الدولية الساخنة، مثل: أزمة الشرق الأوسط عام (1967م)، وأزمة البترول العالمية عام (1973م)، لكن سرعان ما عاد هذا الاصطلاح مرة أخرى؛ ليزدهر فى مجال علم الإدارة، وليستخدم كأسلوب جديد، تتبناه الأجهزة الحكومية والمنظمات العامة؛ لإنجاز مهام عاجلة وحل أزمات طارئة، وذلك تحت مسميات مختلفة، منها: قوة المهام الخاصة، والإدارة بالاستثناء، وإدارة المشروعات، وغرفة العمليات، إلى أن أصبحت إدارة الأزمات علمًا -اليوم- يتناول توازنات القوى، ويرصد حركاتها واتجاهاتها، كما أنها تعد علمًا للمستقبل، يسعى إلى التكيف مع المتغيرات، وتحريك الثوابت وقوى الفعل والتأثير فى المجالات الإنسانية كافة.

وبتحليل الأزمات بجميع أنواعها يمكن أن نتبين ست مراحل لإدارة الأزمة ، هى:

تجنبُ الأزمة، والإعدادُ لإدارة الأزمة، والاعترافُ بوجودها، واحتواؤها، وتسويتُها، والاستفادة منها، وتلخص أدبيات أخرى خطوات إدارة الأزمة فى : إدارة المشكلات، والتخطيط والوقاية، والأزمة، وما بعد الأزمة.

ويشير مصطلح إدارة الأزمات التعليمية إلى أن إمكانية حل المشكلة أو الأزمة إنما هو حل إدارى بالدرجة الأولى، نابع من اتخاذ قرار تربوى



ابتكارى غير مألوف بالنسبة إلى المؤسسات التعليمية؛ ولذا فإن إدارة الأزمات التعليمية تعتمد فى جانبها النظرى على فلسفة التنظيم الإدارى فى التعليم، والثورة الإدارية فيه، والتنمية الإدارية والتطوير التنظيمى لمؤسساته.

وواقعنا التعليمى ليس بمنأى عن الأزمات، فهو عرضة للأزمات أو للتأثير بالأزمات الخارجة عن نطاقه، فهناك على سبيل المثال الأزمة التعليمية التى نجمت عن مشكلات الدفعة المزدوجة بعد قرار خفض سنوات الإلزام فى "مصر" إلى (8) سنوات، وإلغاء الصف السادس الابتدائى عام(1988م)، وأزمة المبانى المدرسية التى نجمت عن زلزال أكتوبر عام (1992م)، والأزمة التعليمية المصاحبة لنظام الثانوية العامة الجديدة، فضلا عن أزمة تمويل التعليم المصرى؛ وغيرها من الأزمات التعليمية التى يمكن أن تواجه نظمنا التعليمية فى المستقبل القريب، مثل: أزمة التغيير والتحول فى أنماط التعليم وأساليبه من خلال التعليم عن بعد، وأزمة الثقافة والقيم الخطرة التى يمكن أن تنجم عن البث التليفزيونى الخارجى والأجنبى.

ولكى تتم إدارة الأزمات التعليمية جيدًا يجب التفكير فى إنشاء آلية جديدة لمواجهة الأزمات التعليمية، والأخذ بفكرة التنظيمات الديمقراطية المستحدثة فى مجال التعليم، حتى يمكن الاستفادة من خبرات المجددين، وتوفير المناخ الديمقراطى للإدارة التعليمية، والعمل على تطوير القدرات الذاتية للمؤسسة التعليمية، وتنمية المهارات القيادية والابتكارية بها، والعمل على إنشاء مراكز متعددة لصنع القرار التربوى، وزيادة الاعتماد على سلطة اللجان الاستشارية المتخصصة، مع توفير نظم جديدة للمعلومات التربوية؛ لتخفيض درجة المفاجأة التى تنطوى عليها الأزمة التعليمية من خلال استشعار المستقبل واستشرافه.

د. عادل عبد الفتاح سلامة

أهم المراجع :

1- ألفونسو هريرو، كورنيليوس برات: إدارة الأزمة قبل حدوثها وبعده- ترجمة عبد الفتاح الصبحى، الثقافة العالمية، العدد 79 ، (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، نوفمبر 1996) ص 14-22.

2- عطية حسين أفندى: اتجاهات جديدة فى الإدارة بين النظرية والتطبيق (القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية بجامعة القاهرة، 1994م).

3- محسن أحمد الخضيرى: إدارة الأزمات، (القاهرة، مكتبة مدبولى، 1990م).

4- نورمان د. أرجستين: إدارة الأزمة التى حاولت أن تتجنبها، ترجمة شعبان عبد العزيز عفيفى- الثقافة العالمية؛ مرجع سابق.

5- هنداوى محمد حافظ: إدارة الأزمة التعليمية، المفهوم والنظرية، المؤتمر السنوى الثانى للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، الجزء الثانى، دراسات المؤتمر- القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية 1994م.

المساءلة والمحاسبة التعليمية

إن مفهوم المحاسبة قديم ومطروح من أزمنة بعيدة، وقد تزايد الحديث عنه فى مجالات التعليم فى عقد السبعينيات من القرن العشرين، لأسباب ناجمة عن اتساع هوة الثقة بين المواطنين والعاملين فى الأنظمة التعليمية، فى التعليم الأساسى أو الثانوى أو الجامعى. فمخرجات النظم التربوية وما يثار حولها من تساؤلات ومشكلات اجتماعية وثقافية تعد من الأسباب الكامنة وراء المطالب المتنامية بممارسة المساءلة التربوية، لأن العديد من النظم التعليمية فى العالم المتقدم أو النامى لم تحقق آمال مواطنيها، باعتبارها أداة فعالة وإيجابية فى بناء المجتمع المتطور.

ويعنى مفهوم المساءلة: الالتزام الذى يتعهد به الفرد عندما يقبل مهام عمل أو وظيفة عامة - بأداء الواجبات المحددة له بطريقة صحيحة وبأقصى قدراته، وفقًا لتوجيهات السلطة التنفيذية التى يُحاسَب أمامها، والحق المقابل لهذا الالتزام هو السلطة، وبمعنى آخر، هو التزام الفرد بأن يؤدى أو يقدم حسابًا لرئيسه عن واجباته ومهامه، وفقًا للصلاحيات المخولة إليه، وتقديم الأدلة والبراهين التى تثبت كفاءة العملية الإدارية بكل عناصرها، أداءً وإشرافًا ومتابعةً.

ويتضمن مفهوم المساءلة مسئولية اختيار مجريات العمل التى يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها، فى فترة زمنية معينة، ومن خلال سياسات ومصادر متفق عليها، كما تتضمن وجود شواهد مصاحبة ونهائية دالة على تحقيق ذلك.

والمحاسبة بصفة عامة تعنى قيام صيغة تعاقدية بين ممثل عام أو خاص (فَرد) ومؤسسة أو تنظيم؛ لتقديم خدمة فى ظل نظام للمحاسبة على الإنجاز، وفق الشروط المتعاقد عليها، وفى حدود استخدامات محددة للموارد ومستويات الإنجاز.

وقد ارتبط مفهوم المساءلة أو المحاسبية التعليمية بالمهام التى يقوم بها الإدارى التربوى، وبالدور المتنامى للمنظمات التربوية فى المجتمعات البشرية وزيادة حساسيتها لهذه المجتمعات، بالإضافة إلى تضخم وتزايد البعد الاستثمارى للنظام التعليمى، ومن ثم أصبح من الضرورى الاهتمام بتقويم أداء النظام التعليمى أو مَن يقومون بإدارته على كل المستويات.

وتعد المحاسبية إحدى المداخل المستخدمة فى تقويم الأداء، كما يُقصَد بالمحاسبية المجال الذى يكون فيه الفرد مسئولا أمام سلطة أعلى - سواء أكانت تشريعية تنظيمية - عن أفعاله فى المجتمع بصفة عامة، أو فى وظيفته بصفة خاصة، وتتضمن هذه المساءلة كيفية استخدامه للسلطة، ومدى الالتزام بالمسئوليات الملقاة على عاتقه تجاه ما يوكل إليه من إدارة للموارد البشرية أو المادية، أو ما تسفر عنه إدارته وممارسته لتلك السلطة من نتائج أو مخرجات، وبعبارة أدق قدرة المدير والتزامه فى إدارة الموارد بكفاءة لتحقيق الأهداف الموضوعة، وتتضمن المحاسبية أيضًا أن يقدم المدير البراهين على أن البرامج التى اتبعها قد اتسقت مع الأهداف الموضوعية، وأسهمت بفاعلية فى تحقيقها.

وتهدف المحاسبية فى التعليم إلى الارتقاء بمستوى الكفاية والفاعلية ومعدلات الأداء فى المؤسسة التعليمية، وإشباع الطلب على التعليم

للتلاميذ، وتقديم الأدلة التى تثبت تعلم التلاميذ، وبناء على ذلك يحصل المعلمون على مستحقاتهم المادية المتعاقد عليها بين طرفى العقد، وهذا الأسلوب يحث المعلمين على أن يجددوا فى طرائقهم، ويقدموا أنشطة متطورة تساعد على تحقيق الأهداف المتفق عليها.

والمحاسبة التعليمية تمثل إحدى تطبيقات السياسات الاقتصادية التى تهتم بقياس نتائج العملية التعليمية بطريقة مباشرة، عن طريق استخدام معايير موضوعية فى إطار نظام تعليمى يعتمد على تحقيق الأهداف أكثر من اهتمامه بالعملية التعليمية والممارسات التربوية الضمنية لها، ويهتم بالفاعلية أكثر من اهتمامه بالكفاية فى التعليم، ويتجه نحو نتائج العملية التعليمية أكثر من توجهه إلى عناصر العملية أو مدخلاتها.

ويمكن تحديد أهم الخطوات المطلوب إقرارها للوصول إلى مساءلة مؤسسية حقيقية فيما يأتى:

- التحديد الدقيق للأهداف والأولويات المطلوب إنجازها.
- تقنين النتائج المقيسة وكيفية قياسها.
- تحديد معايير الحكم على النتائج المتحققة فى ضوء المدخلات (الأهداف - الموارد - وغير ذلك)، على أن تتضمن هذه المعايير تصنيفات للنتائج فى ضوء تدرج من الحد الأدنى المقبول إلى الدرجات العليا فى القبول والجودة.

ويعنى ذلك أنه من الضرورى أن يتضمن كل عنصر من العناصر السابقة أعمال تقويم فائقة الجودة، تشمل التحديد والقياس والحكم، ولا يتصور أن تتم هذه الممارسات المعقدة من خلال بيانات رقمية سطحية أو بعض المعالجات الإحصائية البسيطة.

وقد أدى طرح مفهوم المساءلة التربوية إلى ظهور وجهتى نظر متباينتين حوله:

الأولى : تعتقد أن على التربويين أن يتحملوا مسئولية العمليات أو المعالجات دون أن يتحملوا نتيجة المخرجات أو النواتج التعليمية، واستندوا فى ذلك إلى أن ما يتعلمه التلميذ لا يعتمد على متغيرات كامنة فى النظام التربوى وحده، وإنما هناك متغيرات عديدة خارجة عن سيطرة النظام التعليمى.

والأخرى: ترى أن النظام التربوى مسئول عن مخرجاته بغض النظر عن مدخلات هذا النظام أو المتغيرات الأخرى التى يعمل فى ظلها، على أساس أن النظام التعليمى نظام متفاعل مع بيئته، وقادر على التأثير فيها، وعلى إنتاج مخرجات تتصف مع الأهداف والمواصفات المحددة من قبل.

وقد أدى الأخذ بفكرة المحاسبية إلى الاعتراف بالنظم التربوية من خلال أطر من المعايير المدروسة، والمتفق عليها؛ سعيًا لضمان توافر حدّ أدنى من الظروف التى تحقق للنظم التربوية أهدافها.

د. فؤاد أحمد على

أهم المراجع :

1- أحمد زكى بدوى - معجم مصطلحات العلوم الإدارية - دار الكتاب المصرى - القاهرة - الطبعة الأولى - 1984م.
2- عبد الغفار حنفى - السلوك التنظيمى وإدارة الأهداف - المكتب العربى الحديث - الإسكندرية- 1993م.

توصيف الوظائف المدرسية

*** أولاً : وظيفة مدير المدرسة :**

هى وظيفة يُرقَّى إليها كل من تؤهله قدراته وإمكاناته ومؤهلاته العلمية والعملية ليتولى مسئولية حسن سير الأعمال الإدارية والتعليمية، وحسن توجيهها، ومتابعة وتقويم تنفيذها فى المدرسة، وفقًا للقوانين والقرارات واللوائح التعليمية.

*** وتتلخص أهم واجبات مدير المدرسة فى النقاط التالية :**

1- الإشراف على تنفيذ المناهج، وحسن سير الخطط الدراسية، ومتابعة تنفيذها داخل الفصول الدراسية وفق توزيعها الزمنى على الأشهر الدراسية.

2- الإشراف على قبول التلاميذ والطلاب المستجدين والمحولين وإعادة قيدهم وحضورهم وغيابهم.

3- الإشراف الكامل على الامتحانات، من حيث وضع أسئلتها، وحسن سير الامتحانات، وتقويم الطلاب، والإشراف على أعمال الكنترول والتصحيح والنتائج.

4- تحمل مسئولية التغذية والإشراف الكامل على جودتها وسلامتها وملاءمة كمياتها، وله الحق فى استبدال الأصناف الغذائية.

5- تولى مسئولية تحصيل الرسوم التعليمية والتأمينات.

6- تقويم أداء العاملين بالمدرسة وإعداد التقارير السنوية لقياس كفاءة أدائهم.

7- الإشراف على حضور العاملين بالمدرسة وغيابهم.

8- تنفيذ الاستراتيجيات والسياسات والخطط التعليمية.

*** ثانيا : وكالة المدرسة (أو المدير المساعد) :**

هى وظيفة يُرقَّى إليها المدرس الأول بعد عدة سنوات من الخبرة العملية فى وظيفته. ويعمل وكيل المدرسة أو المدير المساعد فى معاونة مدير المدرسة على حسن سير إدارة العملية التعليمية والتربوية، وحسن سير السلوك الإدارى والمالى على أكمل وجه، مثل: التنظيم الإدارى المدرسى للطلاب والعاملين والإشراف على الجداول المدرسية، وعلى الأعمال المخزنية، وأعمال التغذية والخدمات العامة لخدمة البيئة . كذلك الإشراف على متابعة اللوائح والقوانين والقرارات والتعليمات التعليمية.

ثالثًا: سكرتارية المدرسة:

تختص سكرتارية المدرسة بعدة مهام وظيفية، من أهمها:

1- تحصيل الرسوم الدراسية من الطلاب.

2- إمساك دفاتر سجلات قيد الطلاب والعاملين وتنظيم الملفات الخاصة بها.

3- إمساك الدفاتر الخاصة بجميع أعمال الحفظ للمنشورات والقرارات والتعليمات الإدارية.

4- إمساك دفاتر التأمين والعلاج الصحى ودفاتر التغذية.

*** رابعًا : أمين التوريدات :**

يختص شاغل هذه الوظيفة بأهم الأعمال التالية:

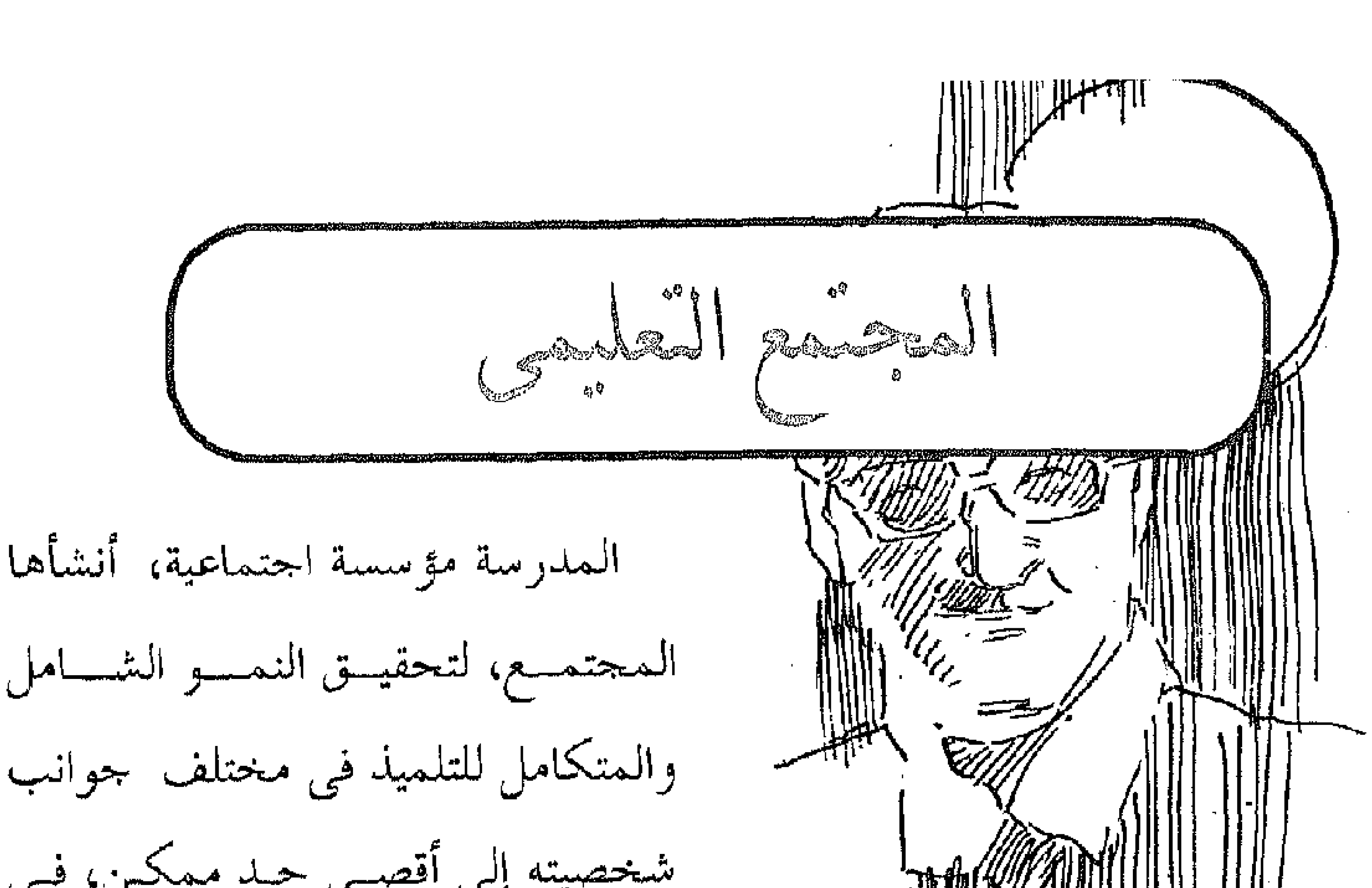
1- توزيع الكتب المدرسية على التلاميذ والطلاب داخل المدرسة الواحدة .

2- مسك دفاتر التغذية والإشراف على توريدها، ومدى صلاحيتها والإشراف على تخزينها.

3- طلب الأصناف والأشياء التى تحتاج إليها المدرسة، والمسئولية عن توريدها وتخزينها بالمدرسة.

4- توزيع العُهَد على العاملين بالمدرسة،و المسئولية الكاملة عن أمنها وسلامتها.

د. على على عبد ربه



المجتمع التعليمى

المدرسة مؤسسة اجتماعية، أنشأها المجتمع، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للتلميذ فى مختلف جوانب شخصيته إلى أقصى حد ممكن، فى حدود استعداداته وقدراته، حتى يصبح ذا شخصية تتسم بالميل إلى المعرفة، والثقة بالنفس، وتحمل المسئولية، والقدرة على التكيف مع الحياة وتطويرها، وذلك من خلال بيئة تربوية غنية بالمثيرات الحسية المتنوعة، والأنشطة والخبرات التربوية المتعددة المستويات والاتجاهات.

والخبرات التى توفرها المدرسة للتلميذ، قد تكون داخل الفصل المدرسى أو خارجه من خلال مايسمى بالمجتمع التعليمى، الذى يمكن الإفادة من طبيعة وظائفه فى إثراء خبرات المنهج وتحقيق أهدافه.

ونقصد بالمجتمع التعليمى مجموعة التلاميذ، والإداريين والمعلمين، وأمين المكتبة، والاخصائى الاجتماعى، وأمين المختبر المدرسى، والعمال.

ويوفر المجتمع التعليمى مجموعة من الخبرات غير المخططة فى المنهج، يطلق عليها المنهج الخفى أو المستتر Hidden Curriclum أو الموازى. ويسمى أحيانًا بالتعليم غير المقصود داخل المدرسة، وهو نتيجة لأساليب التفاعل الاجتماعى السائدة بين المعلم والتلاميذ، أو بين المعلم وإدارة المدرسة، واستخدامات السلطة ومبادئ السلوك والقوانين التى تقوِّم السلوك ، أو بين التلاميذ أنفسهم، أو بين المعلم وأمين المكتبة أو المختبر.

ولما كان المجتمع التعليمى يضم مجموعة من الأفراد مختلفة أعمارهم وينتمون إلى طبقات اجتماعية وحضارية مختلفة، فإنهم يكونون ذوى خبرات متنوعة، ويعرضون أنماطًا سلوكية متباينة، وبمخالطة هؤلاء يكتسب التلميذ خبرات ثرية بالأنماط البشرية وبالسلوك الاجتماعى المتباين الذى يُكْسبه المزيد من أصول التعامل مع من هم فى سنه ومن يصغرونه، ومن يكبرونه، ويقوى لديه مبدأ الأخذ والعطاء والمجاملة، وتَقَبُّل رئاسة آخرين له، والالتزام بمواعيد وبأعمال وبواجبات بغض النظر عن ميله لها أو نفوره منها، فيتعلم بذلك أهمية مراعاة الإرادات والمشيئات والسيطرة عليها، ومن ثم يكون حصيلة هذا كله أن ينشط نموه الاجتماعى والانفعالى

والمعرفى، ويتطور مفهومه عن ذاته.

وتؤدى العلاقات الاجتماعية الصحيحه المتوافرة فى المجتمع التعليمى إلى إتاحة الفرص أمام التلاميذ، لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالتفوق وزيادة ثقتهم أنفسهم، وتوقظ فيهم الحماس والأمل، على حين تؤدى العلاقات المضطربة مع الآخرين من معلمين وإداريين وتلاميذ إلى التأثير السلبى فى تحصيل التلميذ، وبمعنى آخر فإن عجز التلميذ عن التكيُّف مع أفراد المجتمع التعليمى يؤدى إلى التأخر الدراسى.

ولما كان التلميذ عضوًا فى المجتمع التعليمى فإنه يتعامل مع المعلمين والإداريين والعمال، ومن ثَمَّ فإن احتكاكه بهذه العناصر البشرية كلها، وتفاعله معها يتيح له قدرًا كبيرًا من المواقف المؤثرة التى تترك بصماتها بوضوح فى شخصيته، فتتشكل اتجاهاته، وقيمه وعاداته، وأسلوب تفكيره، وأحكامه القيمية، وميوله التى تشكل فى مجموعها أنماطًا سلوكية تميزه عن غيره من الأفراد.

كما يتيح المجتمع التعليمى للتلميذ الفرص للقيام بأدوار اجتماعية لاتتاح له داخل الفصل المدرسى، كالقيادة واتخاذ القرارات الصحيحة ويزوده بمجموعة من الخبرات، والممارسات، والمعلومات، والتوجيهات التى يستطيع بواسطتها أن يتوافق مع أقرانه، مكونًا علاقات صداقة معهم، وبذلك يكون اختلاط التلميذ بأعضاء المجتمع التعليمى الآخرين عاملاً لتهيئة الأجواء النفسية والاجتماعية المناسبة للتلميذ، التى قد تعجز الفصول المدرسية عن تهيئتها.

ومن أبرز العوامل المؤثرة فى المجتمع التعليمى التى لها أثرها فى تنمية شخصية التلميذ:

طريقة تعامل مدير المدرسة ووكيلها والإداريين مع التلاميذ أو مع أولياء أمورهم ومدى انسجامهم مع المعلمين ومدى شعورهم بالدور الكبير فى التعويض التربوى والتوجيهى عن أولياء الأمور، كل هذا يُعد من الأمور المهمة لتكيف التلميذ مع المجتمع التعليمى وقبولهم إياه كجماعة يحترمها وينجذب إليها.

فمتابعة إدارة المدرسة لمشكلات التلاميذ، أو تشجيع ذوى القابليات منهم، وتوازنها فى الثواب والعقاب، ومدى عدالتها فى التعامل مع التلاميذ، كل هذه الأمور تنعكس على سلوك التلاميذ أنفسهم، وعلى احترامهم للإدارة، وتعلقهم بتوجيهاتها وإرشاداتها، وكل ذلك يعمل على تحقيق النمو الشامل للتلميذ، وفى الوقت نفسه فإن التسلط من جانب هذه الفئات ، يؤدى إلى تعطيل بعض جوانب النمو الانفعالى والاجتماعى والأخلاقى الذى تسعى التربية المدرسية إلى تحقيقه.

كذلك فإن المعلم عضو فى المجتمع التعليمى، ومن ثَمَّ فإن طبيعة أدائه لواجباته، وأسلوب تفاعله مع التلاميذ، وطريقة إرشاده وتوجيهه تجعل من موقعه قدوة لتلاميذه، و بقدر سموه فى أداء رسالته يكون مقدار سموه قدوة وقائدًا تربويًّا له تأثيره الفعَّال فى تنمية شخصية التلميذ.

أما عن علاقات التفاعل بين التلاميذ بعضهم مع بعضهم الآخر داخل المجتمع التعليمى، فإن التلاميذ يتميزون بتباين واختلاف فى بيئاتهم الاجتماعية والاقتصادية التى تنعكس على أنماط سلوكهم، وطرق تعاملهم مع الآخرين، بالإضافة إلى دوافعهم وطموحاتهم، وهذا التفاعل يمثل جوانب إيجابية وسلبية ذات أثر فى حياة التلميذ، وبالتالى فى نموه وتكوين شخصيته، وفى الأعمال التى

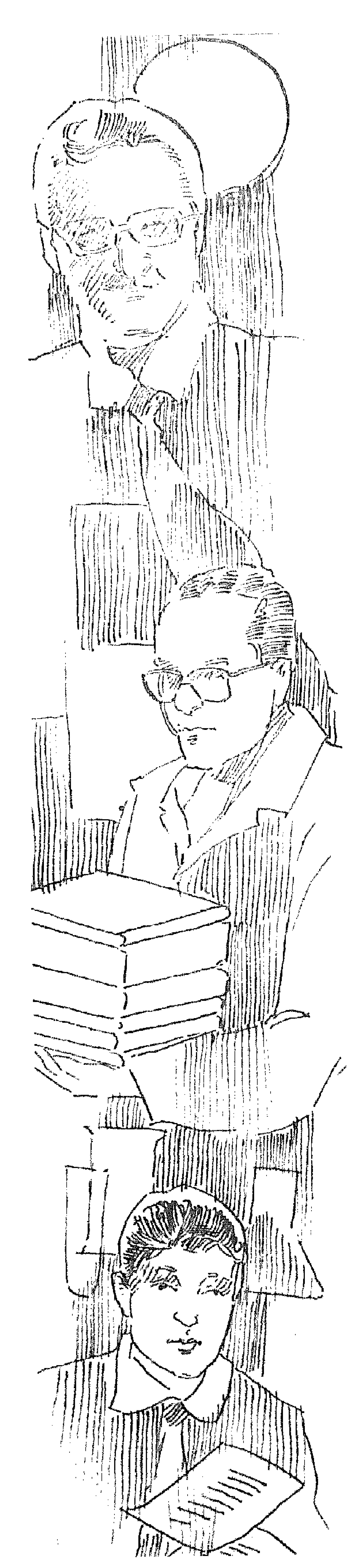
تصدر عنه، وهناك عدد من الدراسات التى أكدت أثر الأصدقاء والزملاء فى المدرسة فى سلوك الطفل وعدم تكيفه، مما يؤدى أحيانًا إلى انحرافه، ولذلك ينبغى على الكبار كمدير المدرسة والمعلمين رصد التفاعل بين التلاميذ، واتخاذ الوسائل الكفيلة بتقليل الآثار السلبية التى تنعكس على شخصياتهم ومستوى نموها.

وفيما يتصل بالأنظمة، والتعليمات المدرسية الموضوعة، لتنظيم المجتمع التعليمى، والعلاقات الموجودة فيه، والتى يجب على كل الأعضاء إطاعتها والعمل بموجبها، فقد يجد بعض التلاميذ أنها مقيدة لحرياتهم، وإذا ماخالفها التلميذ قصدًا أو دون قصد فإنه يتعرض لعقوبات مختلفة قد تترك آثارًا نفسية وتعليمية، وتكسبه صفة المخالف ولذلك ينبغى على الكبار، كالمعلمين وأمين المكتبة والمختبر وبعض التلاميذ، القيام بتوضيح هذه الأنظمة والتعليمات لكل المنتمين إلى المجتمع التعليمى، حتى يكونوا على معرفة كاملة بها وبذلك يتجنبون الوقوع فى المخالفات.

لكل هذه الأسباب وغيرها، فإن المجتمع التعليمى يؤثر تأثيرًا كبيرًا فى سلوك التلاميذ، قد يفوق أحيانًا تأثير المناهج الدراسية؛ حيث إن التلميذ يتأثر بنوع السلوك السائد المفروض من جماعات المجتمع التعليمى، وبالعادات والتقاليد السائدة التى تفرضها الجماعة على أفرادها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تهيئة المناخ المناسب داخل المجتمع التعليمى تساعد على حدوث التفاعل الاجتماعى بين التلميذ وغيره، كما تؤدى إلى بناء روح الانتماء لدى التلميذ، وإبراز مواهبه الاجتماعية، والتأثير إلى حد كبير فى نموه الخلقى، من حيث قبوله للمعايير والقيم والتقاليد المجتمعية السائدة، وكل ذلك يؤدى إلى تكوين شخصية قادرة على مواجهة الحياة وتطويرها.

د. صلاح عبد الحميد مصطفى



أهم المراجع :

1- أحمد حسين اللقانى: المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات) القاهرة، عالم الكتب،1995م.

2- عادل عبد المعين شكارة : نحو تكامل تربوى بين البيت والمدرسة، بحث منشور فى مجلة شئون اجتماعية، العدد التاسع والعشرون، تصدر عن جمعية الاجتماعيين بالشارقة، الإمارات العربية المتحدة،1991م.

3- محمد خالد الطحان وآخرون: أسس النمو الإنسانى، الإمارات العربية المتحدة، دبى: دار القلم، 1987م.

4- نزار العانى : أساسيات الرعاية والتنشئة الاجتماعية والنفسية للطفولة ، بحث مقدم للندوة العلمية لهيئة رعاية الطفولة فى العراق، 1989م.

تربية المعلمين

المعلم إحدى الدعامات الأساسية لإصلاح التعليم فى أى مجتمع، ونظرًا لهذه الأهمية فقد ارتقى الوعى بأهمية المعلم لدى المجتمعات المتقدمة، حتى أصبح الركيزة الأساسية التى من خلالها يتم تغيير الأهداف الاستراتيجية للدول، وتفوق أهمية المعلم أهمية جميع الإمكانات المادية والبشرية الأخرى التى يتوقف عليها نجاح التعليم وفاعليته.

كما يُعَدُّ المعلم حجر الزاوية فى تحقيق أهداف المشاركة الاجتماعية، من خلال تعاونه مع تلاميذه فى الفصل، وفى مجالات الأنشطة المختلفة، وهو القدوة التى يُحتَذى بها فى إنكار الذات وتحقيق المصلحة العامة للأفراد.

وهنا تكمن مسئولية كليات التربية عند اختيار معلمى المستقبل وإعدادهم ليستطيعوا أن يُلبُّوا كل الاحتياجات سالفة الذكر، بحيث يكون هذا الاختيار بناءً على شروط صحيحة ومعايير حقيقية، وألا يكون الإعداد داخل هذه الكليات إعدادًا علميًّا من الجوانب النظرية فحسب، بل من الجوانب العملية التطبيقية أيضًا، وأن يُستفاد من الخبرات المتنوعة التى يكتسبها الطلاب المعلمون فى إثراء خبراتهم علميًّا وخلقيًّا وبدنيًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا.

ومن ثم - بادئ ذى بدء - يجب أن يكون الطالب المتقدم إلى كلية التربية ، حاصلا على تقديرات عالية فى التحصيل الدراسى فى امتحانات نهاية المرحلة الثانوية، ثم يجتاز اختبارات عديدة منها المقابلة الشخصية، ويتولى هذه المقابلة مجموعة من الأساتذة المتخصصين لتحديد أمرين: الأول منهما تحديد الصفات الفيزيقية (الظاهرية) العامة للطالب مثل الشكل العام، والحالة البدنية والصحية، وطلاقة الحديث، ووضوح الصوت، ومدى الخلو من عيوب الكلام.

أما الأمر الثانى فهو تعرُّف السمات الشخصية للطالب بصفة عامة، مثل مدى خلوه من اضطرابات الشخصية ومدى طلاقة التفكير ومرونته لديه، واتساع أفقه، وخلفيته الثقافية فى المجالات الدينية والصحية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ومدى تتبعه للأحداث والمشكلات المحلية والعالمية.

وبعد حُسن اختيار الطالب المعلم والذى تتوافر فيه شروط وسمات شخصية واستعدادات وقدرات ومهارات وقيم واتجاهات مستهدفة، تأتى المهمة الكبرى للفوز بمعلم ناجح فى المستقبل، ألا وهى إعداده داخل كلية التربية إعدادًا متنوعًا من عدة جوانب، منها: الإعداد الأكاديمى التخصصى، والإعداد المهنى التربوى، والإعداد الثقافى العام، والإعداد الشخصى.

ويهدف الإعداد الأكاديمى التخصصى إلى تزويد طالب كلية التربية بالمواد الدراسية التى تعمق فهمه للمادة التعليمية التى يتخصص فيها، ومساعدته على السيطرة والتمكن من مهاراتها والقدرة على توظيفها فى المواقف التعليمية؛ مما يجعله - عندما يصبح معلمًا - واثقًا بنفسه مكتسبًا للقدرة على الإنتاج والتأثير فى تلاميذه وكسب تقديرهم واحترامهم.

ويهدف الإعداد المهنى التربوى إلى توعية الطالب المعلم بالفلسفة التربوية المرجوة وبالأهداف التربوية التى ينبغى أن يحققها عندما يصبح

معلمًا، كما يزوده بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التى تمكنه من القيام بمهنة التدريس على خير وجه، وفهم تلاميذه وإدراك قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، وكيفية تحقيق أهداف المواد التعليمية فىُ مجال تخصصه داخل الفصل الدراسى وخارجه، كما يشمل الإعداد المهنى التربوى دراسة الطالب لعدد من المواد التربوية والنفسية وتطبيقاتها العملية فى بعض المدارس على أساليب التدريس ومهاراته وفنون التعامل مع المتعلمين.

ويهدف الإعداد الثقافى العام إلى إمداد الطالب معلم المستقبل بثقافة عصرية عريضة، تمكنه من الوقوف على العناصر الثقافية والحضارية السائدة فى مجتمعه المحلى والمجتمع العالمى.

ويهدف الإعداد الشخصى إلى تنمية العقيدة الإيمانية لدى الطالب معلم المستقبل حتى تصبح هذه العقيدة منارة له فى كل أقواله وأفعاله، وإلى تنمية قدراته العقلية المختلفة، وتنمية الجوانب البدنية عنده ليكون صحيحًا فى جسمه معافىً فى صحته، وتنمية الجوانب الاجتماعية ليكون لديه علاقات اجتماعية سويّة مع كل من حوله من أساتذة وزملاء وأهل وغيرهم.

وأما عن الإعداد العملى التطبيقى والذى يُقصَد به التربية العملية الميدانية للطالب المعلم فهى تُعَدُّ من أهم عناصر إعداد المعلم إن لم تكن أهمها جميعًا، فهى بحق أخصب الفترات فى حياة معلم المستقبل، وتتمثل فيها العلاقة الوثيقة بين كليات التربية وعملها الأكاديمى التأهيلى والمدارس وعملها التطبيقى، ففيها يتعرف الطالب المعلم أهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح، ويعرف أبرز طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، وكيفية تقويم التلاميذ من خلال مجابهته للمواقف الحقيقية التى تصادفه أثناء عمله مع تلاميذ المدرسة، ويتعرف نظام المدرسة وكيفية الإشراف على هذا النظام، والأنشطة المدرسية ودورها فى تحقيق الأهداف التربوية.

ومن أحدث التطورات فى مجال إعداد المعلم المطالبة بأن يكون هذا الإعداد على غرار إعداد الطبيب، لأن مهنة الطب تُعَدُّ مثالا جيدًا للإعداد المهنى الناجح، ويتضمن هذا الإعداد جوانب أكاديمية وعملية وإكلينيكية، كما يتطلب تحويل كليات التربية الحالية إلى كليات للدراسات المهنية العليا للمعلمين، يلتحق بها معلمو المستقبل بعد أن يكونوا قد حصلوا على الدرجة الجامعية الأولى فى مجال التخصص، ثم يواصلون الدراسة بعدها فى كلية التربية للحصول على درجة الماجستير فى التربية كحد أدنى للدخول فى المهنة.

د. خالد قدرى إبراهيم

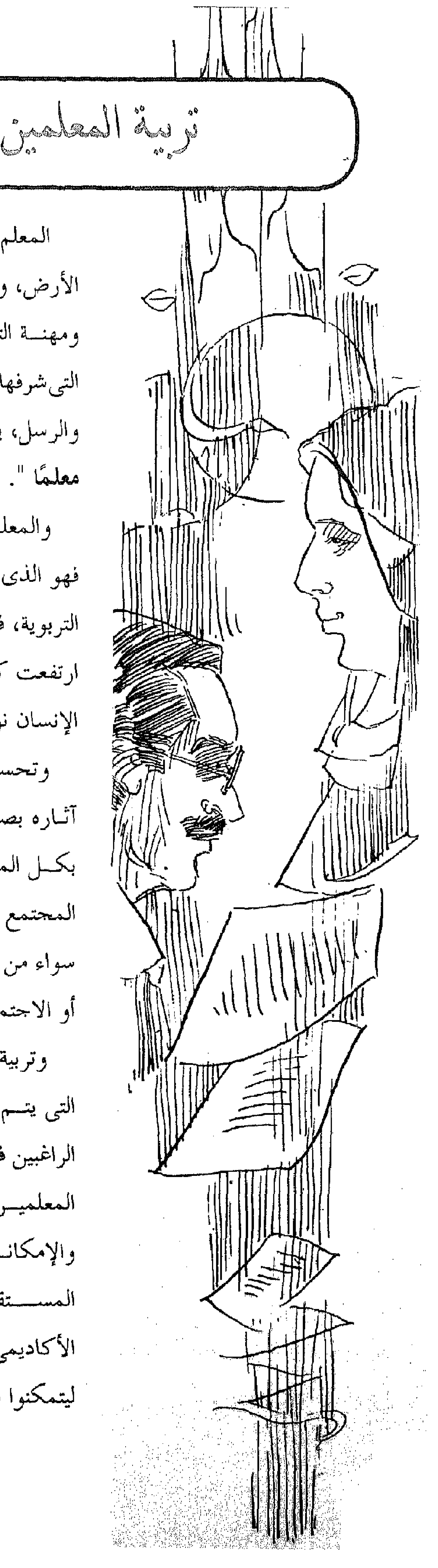
أهم المراجع :

1- أحمد كامل الرشيدى، بحوث ودراسات تربوية فى الميزان، ط1 ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة، 1988م.

2- على راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، سلسلة الكتاب الثانى فى المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، دار الفكر العربى، القاهرة، 1996م.

3- محمد منير مرسى، الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1992م.

تربية المعلمين



المعلم الإنسان هو خليفة الله فى الأرض، وصانع العمران والمدنية فيها، ومهنة التعليم من المهن الجليلة التى شرفها الله فجعلها رسالة الأنبياء والرسل، يقول النبى ﷺ " **إنما بعثت معلمًا** ".

والمعلم هو أساس العملية التعليمية، فهو الذى تتحقق على يديه الأهداف التربوية، فإذا ماأُحسِن إعداده وتأهيله ارتفعت كفاءته وإنتاجه الذى هوَّ إنتاج الإنسان نواة المجتمع.

وتحسين مستوى المعلم تنعكس آثاره بصورة مباشرة على المجتمع بكل المعايير، ومن واجب هذا المجتمع أن يولى المعلم جُلَّ اهتمامه سواء من النواحى المهنية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو النفسية.

وتربية المعلمين تعنى تلك العمليات التى يتم من خلالها اختيار الطلاب الراغبين فى الالتحاق بكليات إعداد المعلمين، الذين لديهم القدرات والإمكانات للقيام بمهنة التعليم فى المستقبل، وإعدادهم الإعداد الأكاديمى والثقافى والمهنى المناسب ليتمكنوا من المساهمة فى بناء مجتمع منتج ومبدع ومُبتكر.

وقد مرَّت مهنة التعليم وتربية المعلم فى تطورها بثلاث مراحل:

أولها: عندما كانت معارف الإنسان محدودة ومظاهر الحياة ووسائلها بسيطة، حيث كان الفرد يتعلم من خلال الاحتكاك المباشر وخبرات الحياة اليومية.

وثانيها: فى القرن السابع عشر ظهر الاتجاه نحو الارتقاء بالإعداد المهنى للمعلم؛ حيث قامت بعض الدول - فى أوربا وأمريكا - بعقد اللقاءات وحلقات البحث التى استهدفت إكساب المعلم الخبرة الذاتية لعملية التعليم.

وثالثها: مع بداية القرن التاسع عشر ظهرت معاهد إعداد المعلم المتخصصة للارتقاء بمستوى مهنة التعليم، واتخذت بعض الإجراءات التى من شأنها النهوض بالمهنة، ومن أهمها انتقاء أفضل العناصر الطلابية المناسبة لمهنة التدريس، ومد فترة الإعداد، وتوحيد مصادر الإعداد، مع التخصص فى الإعداد مثل: تربية وإعداد رياض الأطفال، وتربية وإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الابتدائية)، وتربية وإعداد معلم الحلقة الإعدادية من التعليم الأساسى، وتربية

وإعداد معلم التعليم الثانوى العام، وإعداد معلم التعليم الفنى، ومعلم تعليم الكبار، مع تدريبهم قبل الخدمة، ثم التنمية المهنية للمعلمين فى أثناء الخدمة.

وقد صاحب هذا الاهتمام نمو أدوار المعلم وتعددها استجابة لمتغيرات العصر، فالمعلم موجه ومربّ وقدوة حسنة، وهو مجدد وباحث ومبدع ومبتكر، كما أنه قادر على مواجهة التغيير، وهذا الوجود المتميز لمعلم المستقبل لم يكن إلاّ من خلال تربيةٍ وإعدادٍ يحمل بين جوانبه الارتقاء والكمال بالمهنة. وفيما يلى تصور مقترح لتربية وإعداد المعلم:

أولاً: توضيح فلسفة المهنة وتحديد سياسات الإعداد:

أكدت الأبحاث والتجارب العالمية أهمية الاستثمار فى البشر من أجل البشر، وأنه لا أمل فى تحقيق التنمية الشاملة إلا بالارتقاء بمستوى المعلمين تعليميًّا وثقافيًّا، وذلك باحتضان الدولة لمهنة التعليم بكل إمكاناتها، من خلال:

-تشجيع الطلاب المتميزين على الالتحاق بكليات إعداد المعلم، برفع رواتب مهنة التعليم بحيث تصبح منافسة للمهن الأخرى ومتميزة عنها.

-العمل على تأهيل مهنة التعليم على أرض الواقع، من خلال قانون يحمى المهنة، فلا يمارسها إلاّ مَنْ أُعِدَّ إعدادًا خاصًّا جيدًا، وفق المستويات العلمية والمهنية والثقافية المقبولة.

-تشديد الالتزام بالبناء القيمى الدينى والخلقى والاجتماعى للطالب والمعلم.

-ترشيد دور نقابة المهن التعليمية لتسهم بدورٍ فعَّال فى تطوير نظم تربية وإعداد المعلم على نحوٍ يساير نظم دول العالم المتقدمة.

ثانيًا: يجب أن تتضمن برامج تربية وإعداد المعلم بيانات شاملة حول:

-البرامج والأساليب التى يمكن اتخاذها فى سياسة تربية وإعداد معلم المستقبل لمواجهة مشكلات تكوين الشخصية السوية لأبنائنا الموهوبين الأقل حظًّا.

-كيف نعيد لإدارة المدرسة شخصيتها واستقلاليتها فى تطوير العملية التعليمية فى ضوء الضغوط المعاصرة ؟

-الضمانات التى تضمن لمدارس الغد تلقى نوعيات من المعلمين على مستوى يليق بمعرفة العصر ومتطلباته.

-أسس إصلاح وتطوير نظم التعليم من خلال المساهمة الفعَّالة فى كلّ من:

* قدرة المعلم على حسن توظيف اللغة والرياضيات فى الخبرات الحياتية.

* البناء القيمى من خلال مقررات العلوم الإنسانية والأخلاقية والتربية الدينية.

* فهم المجتمع والطبيعة بأسلوب علمى.

* تحقيق تربيةٍ وتنشئةٍ اجتماعيتين إنسانيتين لإكسابه الشخصية المتزنة والحماس الفكرى الذى يحافظ على أخلاقيات القيم وعمليات الفهم والمهارات المعرفية .

* إعطاء الأولويات فى العمليات التعليمية لمعلم المستقبل، تلك الأولويات التى تتمثل فى الفهم والابتكار والإبداع والتقويم .

* اختيار أفضل العناصر للالتحاق بكليات إعداد المعلمين، وعدم اقتصار شروط القبول على الأساليب الشكلية التقليدية.

د. محمد محمود الدمنهورى

إعداد معلم التعليم الأساسى

كان معلم الابتدائى يُعدّ فى مدارس للمعلمين، تَقبل الطلاب بعد النجاح فى الشهادة الإعدادية أو المتوسطة لمدة خمس سنوات فى معظم الدول العربية ، أو فى معاهد متوسطة للمعلمين، تقبل الطلاب بعد النجاح فى الشهادة الثانوية العامة، لمدة سنتين فى بعض الدول، وفى كل الحالات كانت توجد مدارس أو معاهد خاصة بالمعلمين وأخرى خاصة بالمعلمات.

وفى الآونة الأخيرة أدركت الدول المختلفة ، أن هذا المستوى من إعداد المعلم لا يؤهله للقيام بالمهام الملقاة على عاتقه، وتحمل المسئوليات المطلوبة منه فى تربية النشء ، كما أن ذلك لايساعده على استيعاب التطورات الحديثة فى مجال العلم والتكنولوجيا أو فى مجال التربية، وقد ظهر هذا جليًا فى ضعف مستوى المعلم، وضعف مستوى التلميذ فى مرحلة التعليم الابتدائى فى معظم الدول العربية.

لذا شهد إعداد معلم التعليم الابتدائى تطورًا كبيرًا فى إطار العمل على تطوير التعليم فى المرحلة الابتدائية باعتبارها قاعدة التعليم؛ لتوقف نجاح المراحل الأخرى التالية لها على مايتم تحقيقه فيها، وقد عملت الدول المختلفة على الارتقاء بمستوى إعداد معلم التعليم الابتدائى، وقد اتخذ هذا الارتقاء عدة اتجاهات، منها على سبيل المثال:

ماحدث فى بعض الدول العربية التى عملت على زيادة سنوات الدراسة فى مؤسسات إعداد معلم التعليم الابتدائى إلى أربع سنوات بدلاً من سنتين بعد الثانوية العامة.

إلغاء مدارس المعلمين والمعلمات ذات الخمس سنوات بعد الإعدادية أو الشهادة المتوسطة، حدث ذلك فى جميع الدول العربية.

وكذلك عملت بعض الدول على إعداد معلم التعليم الابتدائى فى إطار الجامعة، حيث أنشأت شُعَباً لإعداده فى كليات التربية فيحصل المتخرج فيها على درجة الليسانس أو البكالوريوس.

ومهما كان مسمى الكلية التى يُعد فيها المعلم، أو انتماؤها إلى الجامعة أو وزارة التربية، أو هيئة عامة، فهناك تأكيد لضرورة رفع مستوى الإعداد، سواء فى الجانب التخصصى الذى يهتم بمادة التخصص، التى يقوم

المعلم بتدريسها ، أو في الجانب التربوى الذى يؤهّل المعلم لعملية التدريس ، أو فى الجانب الثقافى العام الذى يهتم بالمعلم كإنسان، بفهم المجتمع والثقافة والمشاركة الفعالة فيها.

وفى إطار اهتمام الدول برفع مستوى إعداد المعلم اشترطت أن يكون معلّم المعلم ممن يحملون درجة الدكتوراه فى مجال تخصصه .

ويتم إعداد معلم التعليم الابتدائى فى واحد من خمسة تخصصات رئيسية وهى: اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم ، والمواد الاجتماعية . وإلى جانب مواد التخصص يدرس الطالب مقررات تربوية تتصل بفلسفة التعليم الابتدائى، وتاريخه ، ومناهجه، وطرق التدريس فيه ومشكلاته ، وعلم نفس الطفل ، والصحة النفسية ، والإدارة التعليمية وغير ذلك، كما يتلقى الطالب تدريبًا عمليًا على عملية التدريس فى المدارس الابتدائية ويدرس بعض المقررات الثقافية العامة التى تهتم بإعداده ثقافيًا فى بعض المجالات العامة غير التخصصية أو الإعداد المهنى.

ويعانى إعداد معلم التعليم الابتدائى عدة مشكلات تتصل بعزوف الطلاب عن الالتحاق بكليات وشعب إعداد معلم التعليم الابتدائى، وعدم وضوح فلسفة إعداد معلم هذه المرحلة ، من حيث التركيز على إعداده كمعلم مادة أو على المهارات التربوية وتنمية الشخصية وعدم الاتفاق على كم التخصص ومقداره الذى يدرس ، وهل يدرس تخصصًا واحدًا أم عدة تخصصات ، كذلك يعانى مشكلة معلم المعلم ، وضعف المناهج الدراسية، وضعف التدريب العملى، والإمكانات المادية والأجهزة ،وغير ذلك .

وهناك اتجاه فى بعض الدول العربية إلى التمييز فى إعداد معلم التعليم الابتدائى بين معلم الصفوف الأولى، ويُطلق عليه معلم الفصل، أى الذى يقوم بتدريس جميع المواد التى تُدرس فى هذه الصفوف ، ومعلم الصفوف العليا، ويطلق عليه معلم مادة وهو يدرس مادة دراسية معينة لفصول متعددة ، كذلك هناك اتجاه لإطالة فترة إعداد المعلم إلى خمس سنوات والتدريب العملى لمدة عام كامل فى المدارس قبل الالتحاق بالمهنة ، واشتراط حصول المعلم على إجازة التدريس بعد اجتيازه لأنواع معينة من التدريب أو الاختبارات ، كما يحدث فى بعض المهن الأخرى .

ومهما كان الأمر فلابد من ربط إعداد معلم التعليم الابتدائى بما يحدث من تغيرات فى واقع المدارس الابتدائية ، وكذلك ربطه بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى يمر بها المجتمع ، وأن ننظر إلى إعداده على أنه عملية متواصلة مستمرة من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية بعد الالتحاق بالعمل.

د. فكرى شحاتة أحمد

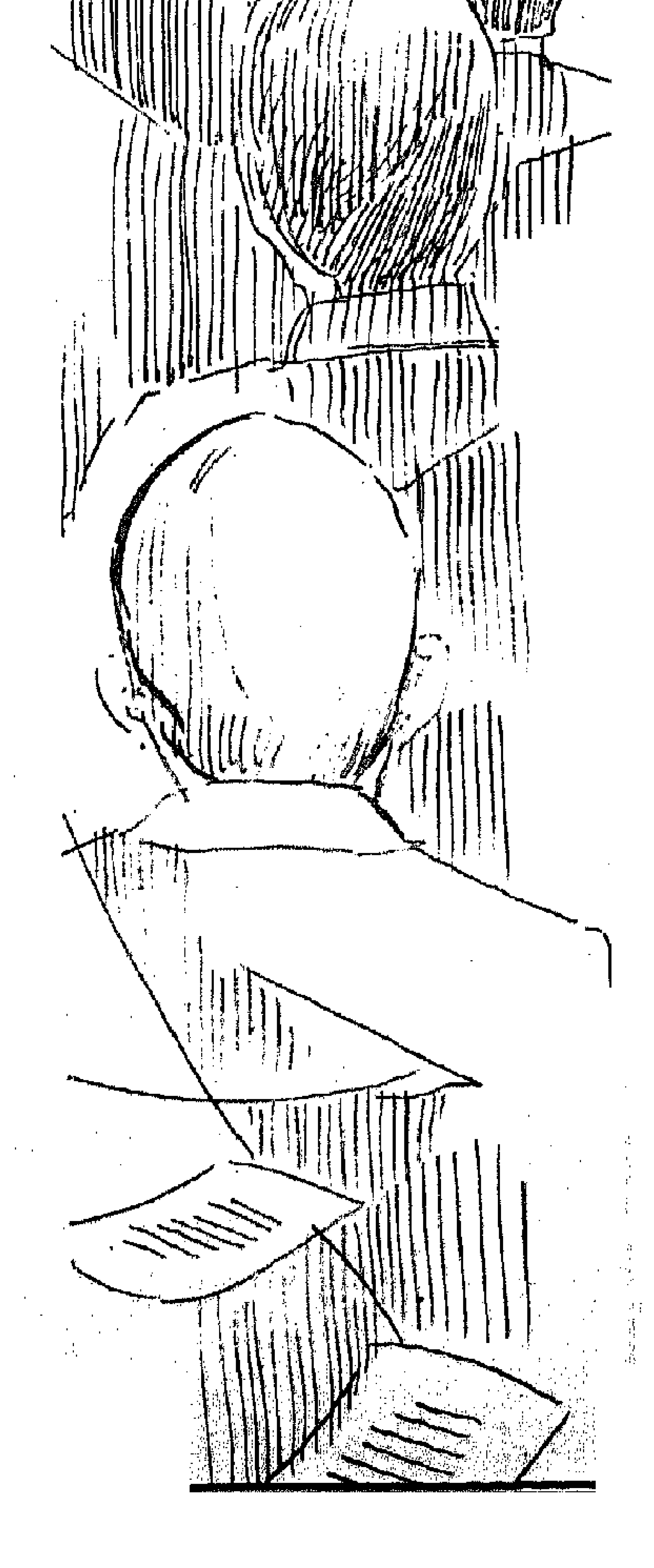
أهم المراجع :

1- وزارة التعليم - بجمهورية مصر العربية ، المؤتمر القومى لإعداد المعلم ، القاهرة 1996م.

2- H.C.DENT, TRAINING OF TEACHERS IN ENGLAND WALES , LONDON, HODDER STOUGHTON , 1977

3- JOHN WATTS, THE PROFESSIONS , TEACHING, LONDON : DAVI D CHARLES , 1974

إعداد معلم التعليم الثانوى العام



يتم إعداد معلم التعليم الثانوى العام فى التخصصات المختلفة فى إطار الجامعة، فى كليات متخصصة تعرف بكليات المعلمين أو كليات التربية ويُقبل فيها الطلاب الحاصلون على شهادة الثانوية العامة بعد اجتياز اختبار للقبول؛ للتأكد من صلاحيتهم للعمل فى مهنة التعليم.

وهناك نظامان لإعداد معلم التعليم الثانوى العام:

* **الأول** : ويعرف بالإعداد التكاملى، وفيه يحصل الطالب على الإعداد التربوى والإعداد التخصصى فى الكلية نفسها.

* **والأخر** : ويعرف بالإعداد التتابعى، وفيه يحصل الطالب على إعداده التخصصى فى كليات العلوم أو الآداب، ثم يلتحق بكليات التربية ليحصل على الإعداد التربوى، ويؤهل للعمل فى مهنة التعليم، من خلال دراسته للدبلومة العامة فى التربية. وتكون الدبلومة العامة فى التربية لمدة عام واحد للمتفرغين، ولمدة عامين لغير المتفرغين ويعملون فى مهنة التعليم، وذلك بعد حصولهم على درجة الليسانس أو البكالوريوس.

ويتضمن برنامج إعداد معلم التعليم الثانوى العام ثلاثة جوانب رئيسية، هى: الجانب التخصصى، والجانب المهنى ، والجانب الثقافى.

ويشمل الجانب التخصصى فى إعداد المعلم دراسة فى أحد تخصصات العلوم الطبيعية أو الاجتماعية أو اللغات . وبالنسبة إلى التخصصات فى العلوم الطبيعية، هناك تخصص الرياضيات، والفيزياء ، والكيمياء، والعلوم البيولوجية، و الجيولوجية ، أما بالنسبة للتخصصات فى العلوم الاجتماعية، فهناك تخصص الفلسفة، والتاريخ، والجغرافيا، والاجتماع، وعلم النفس ، والتربية الخاصة، وتشمل تخصصات اللغات : اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والفرنسية، والألمانية.

أما الجانب المهنى فهو ينقسم إلى قسمين:

* **الأول** نظرى، ويشمل تقديم دراسات فى مجال أصول التربية، والمناهج. وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس، والصحة النفسية، والتربية المقارنة، والإدارة التعليمية.

* **والقسم الأخر** : عملى يتمثل فى التربية العملية ،وهى عبارة عن تدريب

ميدانى على عملية التدريس فى المدارس الثانوية، وتتم على مرحلتين:، مرحلة التدريب المنفصل، ويقوم فيها الطالب بزيارة المدرسة والتدريس بها لمدة يوم واحد فى الأسبوع، والمرحلة الثانية، وهى مرحلة التدريب المتصل، وفيها يستمر الطالب فى ممارسة التدريس بالمدرسة لفترة تتراوح ما بين أسبوعين وثلاثة أسابيع تحت إشراف متخصص من أساتذة كلية التربية وناظر المدرسة التى يتدرب بها الطالب.

ويتم الجانب الثقافى فى إعداد المعلم من خلال دراسة بعض المقررات العامة التى لاتدخل فى تخصص الطالب أوفى المقررات التربوية، كاللغات والعلوم الطبيعية لطلبة الآداب، والعلوم الإنسانية والاجتماعية لطلبة العلوم . هذا بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة الطلابية المتعددة.

ويعانى إعداد معلم التعليم الثانوى فى المنطقة العربية مجموعة مشكلات، من أهمها:

بُعد إعداد المعلم عن التغيرات التى توجد فى الواقع التعليمى فى المدارس الثانوية، وضعف المستوى العلمى للطلاب فى مجال التخصص، وغياب التوازن المطلوب بين جوانب الإعداد، وضعف الإعداد الثقافى للمعلم، وعدم كفاية السنوات الأربع لإعداد المعلم وضعف الاعتماد على التكنولوجيا التعليمية المعاصرة.

هذا بالإضافة إلى مشكلات أخرى كثيرة تتصل بسياسة القبول والمناهج الدراسية وأساليب التدريس وإعداد معلم المعلم وغير ذلك.

ويهتم المسئولون عن إعداد المعلم باستمرار بعقد المؤتمرات والندوات، وإجراء الدراسات، من أجل تطوير إعداد المعلم وحل مشكلاته. ويتجه تطوير إعداد معلم التعليم الثانوى العام نحو زيادة سنوات الدراسة بكليات التربية إلى خمس سنوات ، وزيادة جرعة المواد التخصصية والاهتمام بمقررات الثقافة العامة للمعلم ، وإدخال التكنولوجيا التعليمية فى برامج الإعداد، وتطوير التربية العملية وزيادة مدتها إلى سنة كاملة أسوة بسنة الامتياز فى كليات الطب.

وهناك اتجاه نحو تطوير اختبارات القبول ، وتشجيع أفضل العناصر من الطلاب للالتحاق بكليات التربية، والعمل بمهنة التدريس ، وتأكيد إعداد معلم المعلم وتنميته المهنية.

وبصفة عامة يمكن القول بأن إعداد المعلم عملية لاتتوقف عند إنهاء المعلم لبرنامج الإعداد بكلية التربية، ولكنها عملية متواصلة مستمرة يتم جزء منها قبل الالتحاق بالمهنة، وتستكمل بعد ذلك من خلال برامج التنمية المهنية والتدريب فى أثناء الخدمة.

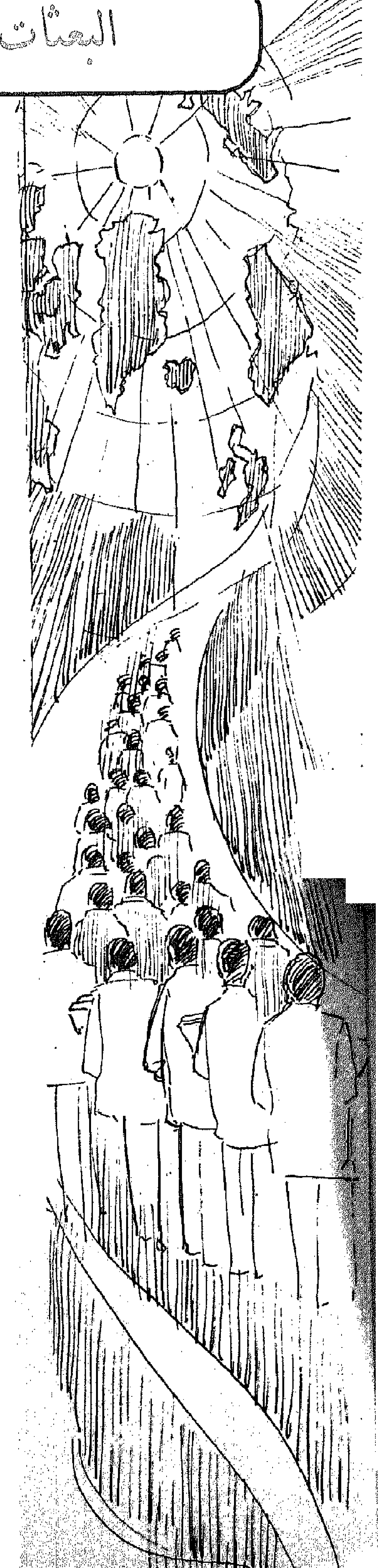
د. فكرى شحاتة أحمد

أهم المراجع :

1- سعيد إسماعيل على ، التعليم الثانوى، الواقع والمستقبل، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، 1979م.

2- فكرى شحاتة أحمد، التكوين الثقافى لطلاب كليات التربية ، مسحة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، 1979م.

3- H.C. Dent, the Traning of Teacher in England and Wales, London Hodder Stoughton, 1977



البعثات التعليمية

عرفت مجتمعات العالم البعثات التعليمية منذ عصورها الأولى، وإذا كان هناك تفاوت بين المجتمعات في الجوانب المادية والمعنوية، فإن معنى ذلك اعتماد هذه المجتمعات بعضها على بعض. خاصة في استكمال هذه الجوانب، وقد يتم ذلك عن طريق الانتشار الثقافي لعناصر الثقافات الجديدة، إلا أنه قد تنشأ حاجات ملحَّة تدفع تلك المجتمعات دفعًا إلى ضرورة الاستعارة الثقافية.

كل هذا لا يمكن أن يتم إلا عن طريق التعليم والتعلُّم، فالمجتمعات النشطة حضاريًّا وثقافيًّا تجذب المجتمعات الأخرى، فتبعث بأفرادها من أجل الاطلاع والتعلم، لاستيعاب الجديد عليها في العلم والفن والثقافة والأدب والمستحدثات المادية، وقد يحدث ذلك عن طريق الغزو؛ حيث يفرض الغازى الأقوى ثقافته، وهذا ما حدث فعلا عبر العصور التاريخية، فالصورتان موجودتان ولهما آثارهما الماثلة عبر صفحات التاريخ وعهوده المتوالية.

وإذا كان الأمر قديمًا - أى فى العصور القديمة والوسطى - يتم من خلال الأفراد؛ حيث يرتحلون إلى أماكن العلم والحضارة لطلب العلم، ثم يعودون إلى أوطانهم لينشروا ذلك العلم وتلك الثقافة، فإن الأمر تطور مع تقدم الإنسانية فى مجالى الاتصال ومؤسسات الدولة؛ حيث أشرفت الدولة إشرافًا تامًّا على هذه البعثات ونظمتها وموَّلتها من ميزانيتها، ليعود هؤلاء المبتعثون ليعملوا كقوة دافعة فى سلطة الدولة.

كان الشرق - قديمًا- محط أنظار هؤلاء الأفراد وهذه الدول، وكذلك فى العصور الوسطى، لكن الأمر تغير فى العصر الحديث؛ حيث أصبح الغرب محط الأنظار، ولقد حاول الغرب نشر ديانته وثقافته عن طريق نشر التعليم والمؤسسات التعليمية التبشيرية فى جميع بلاد الشرق، وكان لهذه المؤسسات دورها فى نشر التعليم إلى حدٍّ ما، خاصة فى طبقات معينة، إلا أن الأمر اختلف بعد ذلك، فبدلا من إرسال الهيئات والإرساليات إلى الشرق، سافر أبناء هذه البلاد إلى البلاد الأوربية ومدنها، لينهلوا العلم ثم يرجعوا إلى بلادهم حاملين العلم والثقافة والأدب والفن وما اطلعوا عليه من مستحدثات.

كان لهذه البعثات تأثيرها فى الانفتاح الحضارى، واطلاع أبناء بلادهم على فنون وطرائف المستحدثات، ونقل ما ليس لدى بلادهم إليها، وهذا أمر محمود لتطوير حياة الناس المادية والمعنوية واقتباس وسائل جديدة لتيسير حياة البشر وإغنائها، وقد فتح ذلك أبوابًا وألوانًا من التجديد فى التعليم وفى الفنون والأدب، وفى العلوم والتجريب والمستحدثات المادية.

وبجانب هذه الجوانب الإيجابية المضيئة المثرية للحياة والمفتّحة لجوانبها، فإن هناك بعض الجوانب السلبية ، إذ قد يغلو بعض المبتعثين فى تقليد ثقافة البلد الذى كان فيه، فتطغى هذه الثقافة بما يحمله ذلك من التبعية للغير، والاعتماد عليه والاستناد إليه، دون محاولة لبذل الجهد الإبداعى فى جنبات الحياة، فتتوقف بدلاً من أن تنمو، وتزبل بدلاً من أن تزدهر، وتنتحر الثقافة الأصلية بدلا من أن تثرى الحياة وتشرق، وهو الهدف الأساسى من بعث البعثات.

وربما غلبت لغة البلد الذى ابتعث إليه المبتعثون بما تحمل من قيم على ثقافة البلاد الأصلية، فتضيع اللغة الأصلية، أو تضعف ضعفًا شديدًا بحيث لا تلاحق المبتكرات، وربما حُكم عليها بالفناء. يظهر ذلك فى غلبة اللغة الأجنبية على التدريس والاستعمال اليومى، وبدلا من تبسيط العلم المكتسب من تلك البلاد وتقديمه إلى المواطنين البسطاء، الذين هم بحاجة ماسة إلى هذا، كان الاشتغال بالتدريس بلغة أجنبية مدعاة إلى زيادة الجهل، وبالتالى المرض والفقر بمختلف أشكاله.

وعلى سبيل المثال وللتقريب إلى الأذهان نذكر هنا حالة مصر كواحدة من الدول التى أرسلت بعثات تعليمية إلى الخارج، منذ عهد محمد على باشا، الذى كان أول من أدخل فكرة إرسال طلبة إلى الخارج لطلب العلم فى سياسة الحكومة، وكان شديد التعلق بإنشاء دولة حديثة ذات جيش قوى وعلى النمط الأوربى، الذى كان النموذج الأمثل آنذاك، ومن ثم دأب على إرسال الشباب إلى الخارج لتلقى الدراسة على نفقة الدولة، وكانت البعثات الأولى إلى إيطاليا، ثم تحولت إلى فرنسا التى أصبحت المركز الرئيسى للدراسات الأجنبية للشباب المصرى، وحفاظًا على روح الثقافة المصرية العربية الإسلامية كان يرسل مع كل بعثة إمامًا وخطيبًا؛ ليقيم لهم الشعائر، ويساعدهم على حل مشكلاتهم التى يواجهونها فى هذه المجتمعات.

وعاد هؤلاء الشباب الذين تلقوا العلم والتدريب في ميادين معينة، مثل: الهندسة والطب والصيدلة والفنون والصناعات ليحلوا محل الموظفين والمدرسين الأوربيين فى المصالح والمدارس، وليقودوا الجيش ويترجموا بعض الكتب إلى العربية والتركية لاستعمالها فى المدارس الخاصة والعليا، وقد بلغ عدد من أرسلهم محمد على فى البعثات (319) مبتعثًا، ثم جاء خلفاؤه ليحذوا حذوه فأُرسلت البعثات فى عهد عباس وسعيد وإسماعيل وتوفيق، ثم جاء الاحتلال فغير تغييرًا شديدًا فى البعثات إلى الخارج وتحولت هذه البعثات إلى إنجلترا بدلا من فرنسا، وكان أن سادت الثقافة الإنجليزية بفكرها ومفكريها على جميع أنشطة الفكر والدراسة وأصبحت اللغة الإنجليزية هى اللغة السائدة فى مدارس التعليم العام.

وبعد إنشاء الجامعة المصرية اشتد الدافع إلى إرسال البعثات إلى بلدان أوربا، وذلك تلبية لحاجة البلاد إلى أساتذة إخصائيين للتدريس فى

الجامعة، وقد أدى ذلك إلى التوسع فى نظام البعثات التعليمية، وهكذا وضعت القواعد التى تشترط ألا يسافر فى هذه البعثات الحكومية إلا خريجو الجامعة، وقد حظيت بريطانيا بأكبر عدد من الطلبة، وتعددت نوعية البعثات فمن الآداب والتربية إلى القانون والسياسة، وإدارة الأعمال والمالية والضرائب والسياحة، إلى التخصص فى ميادين العلم والرياضة وعلم الفلك والكيمياء، والجيولوجيا والنبات والطبيعة، والصيدلة والطب، والتكنولوجيا والزراعة وهكذا.

ومع توسُّع التعليم الجامعى اتسعت حركة البعثات التعليمية خاصة فى المجالات الحديثة من العلوم، وقد اتبعت وسائل جديدة للاطلاع على الحديث فى مجالات العلم والتعليم، فكان ما يسمى بمنح جمع المادة العلمية، وكذلك الإشراف المشترك، بحيث يشرف على الطالب أستاذ فى التخصص من جامعة خارجية وأستاذ آخر من الداخل لصالح الطالب.

كل ذلك أفاد كثيرًا مجالات التعليم المختلفة فى الجامعة والمعاهد العليا والمدارس الثانوية والمدارس الإعدادية والابتدائية بشكل غير مباشر، وقد أفادت بشكل مباشر جدًّا البعثات التعليمية التى كانت وزارة التعليم تتخذها سياسة، فكانت ترسل بعض المدرسين إلى البلاد الأجنبية للاطلاع على كل ما هو حديث فى مجال التعليم، وكانوا يعودون ليتولوا مناصب قيادية عليا فى الوزارة، ويشرفوا على وضع المناهج التعليمية وتصميم المدارس فى أبنيتها ومعاملها وما إلى ذلك، وقد أدى ذلك - حتمًا - إلى فوائد جليلة فى مجال التعليم، إلا أن عملية إيفاد المعلمين إلى الخارج لم تحظ بخطة فى وزارة التعليم إلا فى السنوات الأخيرة؛ حيث أرسيت خطة لإيفاد مدرسين للتدريب فى الخارج فى المجالات المختلفة على الجديد فى التربية وطرق التدريس، وكيفية استخدام التكنولوجيا المتطورة كأدوات تعليمية، على أن تكون مدة التدريب أربعة أشهر.

وقد تنوعت بعثات المعلمين إلى جامعات الولايات المتحدة، وفرنسا، وإنجلترا، والملاحظ- أيضًا- غلبة عدد البعثات إلى جامعات إنجلترا. ومع أوجه الإفادة المرجوة، فما زالت تلك الأوجه غائبة عن أعين الدارسين والمعلمين.

إن المعنى المراد واضح جدًّا، فالبعثات التعليمية أمر واقع له إيجابياته وله سلبياته، لكنه أيضًا أمر واجب، فلابد من طلائع للأمم والشعوب يرتادون المساحات الجديدة والخبرات المبتكرة، لإفادة الحياة وإثراء تطلعاتها، والأهم فى ذلك كله، كيف يمكن أن نستفيد الاستفادة الحقيقية الكاملة من هذه البعثات فى ظل تطور أوعية المعلومات وشبكاتها التى أصبحت تنتشر فى كل مكان، وربما استعاضت الشعوب بها عن تلك البعثات - ولو جزئيًّا - إلا أنه لا أمر مؤثر إلا الخبرة المباشرة مع التركيز على الجو الروحى؛ إذ لا خير لأمة فى إبعادها عن الجو الروحى الذى نمت فيه، وإن نظم التربية إن لم تقم على ثقافة القوم بقيت أمرًا سطحيًّا لا نفع فيه ولا دوام له.

على خليل مصطفى

أهم المراجع :

1- جرجس سلامة، تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، بدون تاريخ.

2- جرجس سلامة، أثر الاحتلال البريطانى فى التعليم القومى فى مصر (1882 - 1922)، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1966م.

نقابة المعلمين



يشكل المشتغلون بمهنة التعليم نقابات خاصة بهم، يُطلَق عليها فى بعض الدول مسميات مثل اتحاد المعلمين أو جمعيات المعلمين، وتتألف نقابات واتحادات المعلمين فى كيان أكبر يُسمَّى اتحاد المعلمين العرب في الوطن العربى .

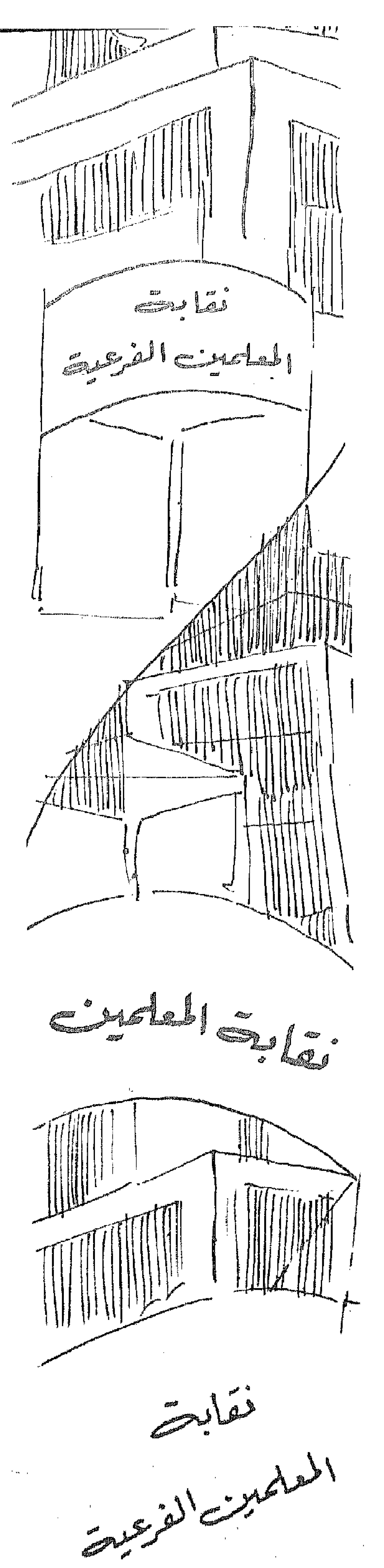
وتمثل نقابة المعلمين من الناحية العددية أضخم تجمع نقابى إذا ما قورنت بالنقابات الأخرى، حيث يمثل المعلمون غالبية العاملين فى الدولة .ويمثل نقابة المعلمين مجالس إدارة تُنتخب من بين أعضائها كما يُنتخب أيضًا نقيب للمعلمين ، وتكون هناك تشكيلات نقابية مماثلة على المستوى المحلى والإدارات التعليمية المختلفة، وتُمَوَّل نقابة المعلمين أساسًا من اشتراكات الأعضاء وبعض المشروعات التى تتبناها.

وتقوم نقابة المعلمين بوظائف متعددة ترتبط بخدمة الوطن وقضاياه ومشكلاته من ناحية، كما ترتبط بخدمة التعليم وأعضاء الأسرة التعليمية من ناحية أخرى .

ويُفترض أن تقوم النقابة بتنظيم أصول المهنة من حيث الحصول على شهادات تربوية وأنواع معينة من التدريب والخبرة، وتمنع أى شخص لاتتوافر فيه هذه الشروط من ممارسة المهنة. وهناك بعض النقابات تشترط الحصول على إجازة (رخصة)؛ للالتحاق بالمهنة حفاظًا على مستوى الخدمة التى تقدمها المهنة إلى الجمهور، ومن الطبيعى أن ترتقى المهنة كلما ارتفعت الشروط اللازمة للانضمام إليها .

وتضع النقابة دستور السلوك الخلقى للمهنة أو ميثاق شرف المهنة والذى يجب الالتزام به من قِبَل الممارسين فى تعاملهم مع جمهور الدارسين في ميدان الخدمة، كعدم ربط الخدمة المهنية بالأجر أو العائد المادى، ومنع استغلال الخدمة المهنية لتحقيق المصالح الشخصية، مع تأكيد السعى الدائب نحو تقديم الخدمة التعليمية للذين يحتاجون إليها دون تقصير، وعدم حجب المعرفة أو البخل بالنصح أو الإرشاد إلى غير ذلك من أخلاقيات، ويُفترض أن تقوم النقابة بمراقبة هذه الأخلاقيات ومعاقبة كل من يخالفها، وقدتصل العقوبة إلى المنع من ممارسة المهنة .

ومن وظائف النقابة أيضًا العمل



على الارتقاء بمستوى الخدمة المهنية عن طريق تقديم برامج التدريب أثناء الخدمة للعاملين فى ميدان التعليم على مختلف المستويات والمراحل التعليمية وتزويدهم بالكتب والدوريات والنشرات التربوية.

كما تعمل على إقامة المؤتمرات والندوات والمعارض التربوية لمناقشة مشكلات التعليم وقضاياه والعمل على تطويره وتجديده، وتبنّى مشروعات التجديد، ومساعدة متخذ القرار فى وزارات التربية والتعليم ، وطرح سياسات تلك الوزارات للمناقشة وإبداء الرأى فيها، كما تقوم النقابة بإصدار مجلة دورية تمثل لسان حال المعلمين، يتبادلون من خلالها الرأى، ويعبرون عن وجهات نظرهم فى قضايا التعليم والمجتمع ويطرحون مشكلاتهم، وتمثل هذه الدورية حلقة وصل بينهم وبين المسئولين عن التعليم فى المجتمع والمهتمين به من أولياء الأمور والطلبة ، ورجال الفكر والرأى.

ولا يقتصر دور النقابة على الجوانب الفنية، إنما يمتد إلى الاهتمام بالأمور الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للمعلمين؛ حيث تقوم النقابة بتقديم بعض الخدمات الصحية والاجتماعية والترويحية لأعضائها بشروط ميسرة كخدمات السكن والعلاج والمصايف والحصول على السلع المعمرة، وكذلك المكافآت والمعاشات عند ترك الخدمة وغير ذلك.

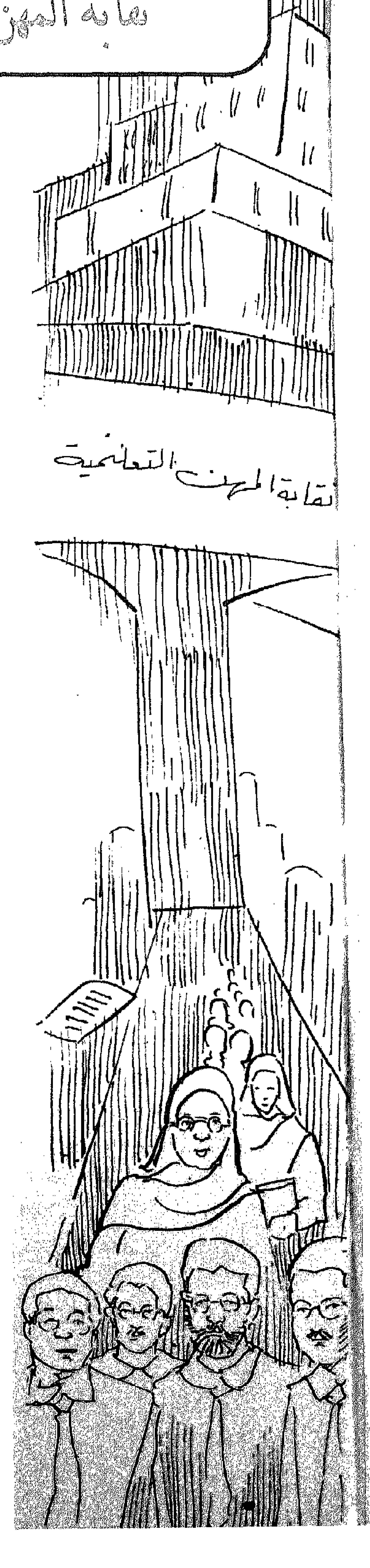
كما تعبر النقابة عن وجهة نظر أعضائها فى القضايا الاجتماعية والسياسية المطروحة على الساحة الاجتماعية ، وتشكل قوة ضغط عند اتخاذ القرارات بشأنها ، وفى بلدان كثيرة تكون لنقابة المعلمين مكانتها كقوة ضغط مؤثرة بين القوى الأخرى فى المجتمع .

د. فكرى شحاتة أحمد

أهم المراجع :

1- جمعية المعلمين الكويتية، المؤتمر التربوى التاسع عشر ؛ مكانة المعلم الاجتماعية فى الوطن العربى ، الكويت فى الفترة من 11-16 مارس 1979م.

2- P.H. Gsden , The Evolution of a Profession , Oxfrd :Bosilhlaclswell .1972.



نقابة المهن التعليمية

لكل مهنة من المهن أصولها وتطورها التاريخي، وتنظيماتها الاجتماعية، ويُلاحظ أن هناك تنظيمات مهنية وحرفية ظهرت على مدار تاريخ البشرية، سواء على المستوى الفكرى أو المستوى العملى، عُرف ذلك فى مجتمع اليونان، ثم الرومان، ثم لدى المسلمين فى العصور الوسطى؛ حيث نشأ ما يُسمَّى بنظام الطوائف الحرفية، وكان لكل حرفة طرقها الخاصة بها التى كان أربابها يعدونها من الأمور المهمة، ولها معلموها الذين يدربون الصغار على مهاراتها، ويتابعون هؤلاء المتدربين حتى يحوزوا شهادة التخرج على يد شيخ الحرفة. وعُرفت مستويات متعددة للمهنة الواحدة يحكمها تنظيم متدرج يبدأ من الأدنى إلى الأعلى فى مراتب معروفة، هى : المبتدئ، والصانع، والأستاذ، والنقيب، والشيخ أو الرئيس، وكانت هذه الطوائف مسئولة عن العلاقات بين مراتب المهنيين، وكذلك مستوى المهنة، ورعاية مصالح أعضائها، إلا أنه لم يعرف تنظيم للمعلمين يمكن أن نطلق عليه "تنظيمًا حرفيًا".

وفى العصر الحديث عُرفت النقابة، والتى تعنى جماعة من المنتسبين لمهنة ما ، تتكون من أجل النهوض بأحوالهم والدفاع عن مصالحهم أمام أصحاب العمل والسلطات المختصة، وقد يأتى ذلك فى صورة ما يسمَّى بالاتحاد، ولها عمليات تنظيمية لازمة لفاعلية العمل النقابى.

وإذا كان التعليم لم يصبح فى شكل مهنة منظمة لها شروطها للقيام بعملية التعليم إلا فى العصر الحديث بعد أن كان مهنة شبه حرة ، خاصة فى التعليم الجامعى والعالى، فإن تشريعات اتخذت فى كل الدول من أجل الارتفاع بمستوى المعلم المهنى، وأصبحت هناك مؤسسات متخصصة لإعداد المعلمين، ومن ثَمَّ أصبح لمهنة التعليم أبناؤها وطلابها، وأصبح للمعلمين المتخرجين فى هذه المؤسسات حقوقٌ وواجبات متعددةٌ، وبالتالى عُرفت لهم اتحادات ونقابات فى كل بلاد العالم؛ إذ إنه لم يعد يكفى أن يكون المعلمون ناجحين، بل لابد أن يكونوا ناجحين على مستوى الجماعة المهنية، ونجاحهم هذا يعنى نجاح التعليم كمهنة عاملة ومتنافسة مع المهن المتقدمة والناجحة فى المجتمع.

وأيًا كان الأمر ، فقد تكونت نقابات المعلمين للحفاظ على مصالح المعلمين، وتوفير ظروف أفضل لأداء

أفضل من كل جوانبه، أى أنها تهدف إلى إقامة علاقات جيدة بين المعلمين، وتحافظ على مستوى المهنة، وترعى مصالح الأعضاء المنتمين إليها، وتضم جميع من ينتمون إلى المهن التعليمية من مهنيين، وفنيين، وعمال حرفيين وخدميين.

وقد أنشئت نقابة المهن التعليمية فى مصر مثلا سنة 1951م ؛ حيث صدر أول قانون بشأنها وهو القانون رقم 219، الذى تعطل تنفيذه حتى سنة 1955م، ثم أعيد النظر فى تنظيم النقابة، ومن ثم كان آخر قانون صدر منظِّمًا لها هو القانون رقم 79 لسنة 1969م .

ووفق القانون الأخير، تبلورت أهداف النقابة فى محاور ثلاثة: أولها، الإسهام فى خدمة المجتمع لتحقيق أهدافه القومية، وضَمَّ هذا المحور أهدافًا أخرى تمثلت فى : تعبئة قوى أعضاء النقابة وتنظيم جهودهم لتحقيق الأهداف القومية، والتعاون مع المنظمات الشعبية المحلية على تعبئة جهود الشعب لتحقيق هذه الأهداف، والعمل على نشر الثقافة والتعليم بما فى ذلك إنشاء المدارس والمعاهد العلمية المختلفة، والاشتراك فى تأسيس الجمعيات والمنشآت التى يكون من أغراضها إنشاء هذه المدارس والمعاهد. وكذلك المعاونة على خطط التنمية والمشروعات التربوية والتعليمية، والعمل على مواجهة مشكلات التطبيق. وكذلك التعاون مع النقابات المهنية المختلفة والمنظمات المماثلة فى الدول العربية فى إطار اتحاد المعلمين العرب.

أما المحور الثانى فينص على : العمل على رفع مستوى المهنة التعليمية، ويشمل المحافظة على كرامة مهنة التعليم ورفع مستوى المعلمين وكفايتهم العلمية والمهنية، والإسهام فى تخطيط التعليم وتطوير نظامه ومناهجه بحيث تساير حاجات المجتمع وتخدم مصالحه وتفى بمتطلباته، وكذلك تشجيع التأليف والتطوير العلمى على ربط البحوث باحتياجات المجتمع ومشكلاته المحلية لتحقيق المزيد من التقدم.

وفى المحور الثالث ، تقديم الخدمات لأعضائها، مثل: الخدمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والترفيهية ، والمساعدة عند الحاجة، وتوفير الرعاية الصحية للأعضاء وأسرهم، وتنظيم معاش الشيخوخة والعجز والوفاة.

ولعضوية النقابة شروطها وحقوقها وواجباتها، والتى نص عليها هذا القانون ، وللنقابة فروع متعددة فى جميع المحافظات تؤدى خدمات ثقافية وصحية واجتماعية وغيرها، إلا أنها يجب أن تؤدى دورًا أعظم فى مجال التمهين التربوى، كما ينبغى أن يكون لها ممثلون مؤثرون فى المجالس النيابية بحيث يُعكَس دور المعلمين كمثقفين بارزين فى المجتمع لهم وزن وثقل.

والنقابة عليها أن ترعى البحث العلمى، وتمول مشروعات بحثية، وتعمل على إصدار سلسلة أو سلاسل من الكتب المفيدة للتربويين، لأن من الواجب عليها أن ترعى حال المعلم وتطوير إعداده، وعليها أيضا تكوين العقيدة المهنية لدى المعلمين، ووضع دستور أخلاقى، يحمى المعلمين ويحافظ على شرف المهنة وكرامتها.

د. على خليل مصطفى

أهم المراجع :

1- سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على ومحمود منير، المدخل إلى العلوم التربوية، القاهرة، عالم الكتب، 1980م.

2- أحمد زكى بدوى، معجم مصطلحات العمل، الطبعة الأولى، دار الكتاب المصرى، دار الكتاب اللبنانى، 1988م.

3- سعيد إسماعيل على ،معاهد التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربى، 1986م.

4- عبد البديع عبد العزيز الخولى، الفكر التربوى والمؤسسات التعليمية بمصر فى دولة المماليك البرجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر،1981. .

5-الجريدة الرسمية العدد (35) 28 من أغسطس 1969.

الأهداف التربوية التعليمية

يتميز الإنسان دون غيره من الكائنات الحية بطموحاته وآماله المستمرة التى لا تتوقف، ومن أهم سماته أنه كائن حى له أهداف يحاول جاهدًا أن يحققها ، وأن أهدافه لا تتوقف وتزداد تعددًا وتعقيدًا مع زيادة تقدمه الحضارى.

وقد احتلت الأهداف التربوية مكانة خاصة فى العمل الإنسانى بوجه عام والعمل التربوى بوجه خاص، سواء على مستوى الفرد أو الجماعة أو المجتمع .

والأهداف نسبية ، أى إنها تختلف من شخص إلى آخر ، ومن مجتمع إلى آخر، ومن فترة زمنية إلى أخرى ومن بيئة إلى أخرى ، وفقًا لاختلاف الإمكانات المادية والبشرية والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

وقد تزايد الاهتمام بالأهداف بوجه عام والأهداف التربوية بوجه خاص مع بداية النصف الثانى من القرن العشرين نتيجة لعدة عوامل مبينة فيما يأتى :

- انتشار حركات الاستقلال ومحاولة كل دولة أن تعتمد على إمكاناتها البشرية والمادية الذاتية فى عملية التنمية الشاملة .
- الاهتمام المتزايد بالتعليم باعتباره الطريق الرئيسى لبناء كلٍّ من الفرد والمجتمع .
- استخدام التخطيط العلمى بنظرياته وعملياته وأساليبه فى مختلف المجالات ، والارتباط الوثيق بين الأهداف والتخطيط باعتباره الأداة الرئيسة لتحقيقها .
- التقدم الكبير فى العلوم التربوية مما أكد أن الفرد المتعلم هو محور العملية التربوية ، وعلى سواعده وجهوده تتحقق أهداف المجتمع وطموحاته .

ومظاهر الاهتمام المتزايد بالأهداف التربوية خلال السنوات الأخيرة كثيرة، منها : زيادة أعداد العلماء والباحثين المهتمين باشتقاقها وتصنيفها وتقويمها، وانتشار تدريسها فى كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلم .

- وكثرة البحوث والدراسات المرتبطة بها ، مع زيادة أعداد الكتب والدوريات العلمية ، ومراكز البحوث التربوية التى تهتم بها .
- وتزايد شكاوى أولياء الأمور أحيانًا من ضعف نتيجة بعض الأهداف التربوية التى كانوا يأملون تحقيقها فى سلوك أبنائهم .

والهدف هو الغاية البعيدة التى تُنشط السلوك وتوجهه وجهة معينة ، والهدف التربوى يعنى نظرة حالية لما يمكن أن تكون عليه التربية فى المستقبل ، والهدف التعليمى يعنى وصفًا لنمط من أنماط السلوك ينتظر حدوثه فى شخصية المتعلم نتيجة مروره بموقف أو خبرة تربوية ، ولكى يتحقق الهدف التعليمى لا بد أن يُترجَم إلى وسائل وعلاقات وتفاعلات مناسبة تحقق موقفًا أو خبرة جديدة تتفق والتطلعات المنشودة على ضوء إمكانات كل من المتعلم والمعلم والمؤسسة التعليمية والمجتمع .ومن خلال تحليلنا لتعريف الهدف التعليمى نستنتج ما يأتى:

– الهدف التعليمى يشير إلى تغير فى جزء من سلوك الفرد المتعلم ، وليس بالضرورة سلوكه الكلى .

– نظرة الهدف التعليمى مستقبلية ، بمعنى أنه يشير إلى تغير فى السلوك الشخصى للمتعلم لم يحدث بعد ، ولكن من المتوقع حدوثه فيما بعد .

– قيمة الهدف التعليمى لا ترتبط بصياغته فقط ، ولكن بتحقيقه من خلال مرور المتعلم بموقف أو خبرة تربوية يتعلم منها ما يرغب أو نرغب فى تحقيقه، فالطفل لا يستطيع الكتابة إلا إذا أمسك بالقلم ، وحاول أن يتعلم كيف يكتب بطريقة صحيحة.

– لكى يتحقق الهدف، من الضرورى أن يترجم إلى علاقات ووسائل وأساليب تتفق وإمكانات كل من المتعلم والمعلم والمؤسسة التربوية.

* أما الشروط التى يجب أن تتوافر فى اشتقاق " الهدف التعليمى" وصياغته، فيمكن تحديد بعض منها بما يأتى :

– التركيز على نواتج العملية التعليمية وليس على العملية التعليمية ذاتها .

– الاهتمام بقياس التغير الذى سيحدث فى سلوك المتعلم وليس فى سلوك أى شخص آخر ، والرسم التالى يوضح ذلك :

المتعلم ← المدخل	العملية التعليمية، وتشمل: المتعلم . المعلم. المادة التعليمية . طرق التدريس. الوسائل التعليمية ... الخ	← المتعلم المخرج

– أن يتسم الهدف بالواقعية ، أى يتفق وإمكانات المتعلم والمعلم والمؤسسة التربوية والمجتمع .

– أن يكون هدفًا إجرائيًّا ، بمعنى أن يكون الناتج المرتبط به قابلا للقياس، إما بطريق مباشر وإما غير مباشر.

– ألا يتحمل الهدف التعليمى أكثر من ناتج تعليمى واحد .

أن يصاغ الهدف بأسلوب بسيط ، وأن يبدأ غالبًا بجملة فعلية ومثال ذلك:

" أن يعدد التلميذ أسماء الدول العربية فى قارة آسيا " هل هذا هدف صحيح مناسب ؟

" أن يعدد التلميذ أسماء الدول العربية فى قارة آسيا وموقع كل منها وأهميته" هذا هدف غير صحيح .

* أما الهدف التربوى فيجب أن يتسم بالشمولية والواقعية وإمكانية التحقيق والتطبيق وأن يتفق مع إمكانات المجتمع والنظام التربوى.

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1– آمال صادق ، فؤاد أبو حطب ، علم النفس التربوى ، الطبعة الرابعة ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، 1988م .

2– صالحة عبد الله غيسان ، الأهداف التربوية السلوكية وتطبيقاتها العملية، مسقط، مطبعة جامعة السلطان قابوس، 1995م.

3– محمد الهادى عفيفى ، فى أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1980م.

4– محمود قنبر وآخرون ، دراسات فى أصول التربية ، الدوحة، دار الثقافه 1989م.

أسس تصنيف الأهداف التربوية

إذا أردنا تقسيم طلاب وطالبات صف دراسى معين فإننا يجب أن نستخدم أحد المعايير التى يتم التقسيم وفقًا لها ، كأن يمكن تقسيمهم وفقًا لمعيار: جنس الطالب ، عمره، محل إقامته ، المستوى الاقتصادى والاجتماعى لأسرته ، وبالطريقة نفسها يمكن أن نستخدمْ أكثر من معيار لتقسيم الأهداف التربوية التى تتميز بالتشعب والتعقيد .

* ويمكن أن نستخدم مثلاً معيار العمومية /الخصوصية فى تقسيم الأهداف التربوية التعليمية إلى :

أ- أهداف تربوية عامة تتميز بالشمولية والعمومية والتعقد ، لأنها :

- تشمل معظم أو جميع جوانب شخصية الإنسان المتعلم (العقلية والجسمية والنفسية والخلقية والاجتماعية ..)

أ- وتشارك فى صياغتها وتحقيقها جميع المؤسسات التربوية فى المجتمع، مثال الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام ودور العبادة . ومثال هذه الأهداف : تنمية القيم الدينية لدى النشء فى المجتمع.

ب -أهداف تعليمية خاصة تتميز بالجزئية والخصوصية ؛ لأنها :

- تركز على جزء فقط من أجزاء سلوك الإنسان المتعلم.

- ويتحمل مسئولية صياغتها وتحقيقها وتقويمها فى الغالب شخص واحد هو المعلم أو المربى ، ومثال هذه الأهداف: "أن يتقن التلميذ عملية الوضوء قبل الصلاة ".

* أما إذا كان المدى الزمنى هو المعيار الذى سنستخدمه فى تقسيم الأهداف التربوية التعليمية فسيكون لدينا :

أ- أهداف بعيدة المدى يتم تحقيقها على فترات زمنية طويلة قد تمتد إلى سنوات ، ومثال ذلك : " أن يجيد الطالب استخدام اللغة العربية قراءة وكتابة ".

ب- أهداف قريبة المدى يتم تحقيقها فى فترات زمنية قصيرة قد تكون أقل من ساعة أو أكثر ، ومثال ذلك : " أن يعدّد التلميذ أجزاء الجهاز التنفسى".

* وإذا كانت نوعية الهدف هى المعيار الذى نستخدمه فى تقسيم الأهداف التربوية التعليمية ، فإننا سنتوصل إلى :

أ- أهداف ملموسة ، وهى تلك

الأهداف التى تستطيع ملاحظة السلوك المرتبط بها ، ومن ثم نستطيع قياسه والحكم عليه بطريقة مباشرة ، ويشمل هــذا البعــد أهــداف المجــال "النفسحركى" من مهارات وعضلات وحركات ، ومثال ذلك : "أن يتقن الفرد قيادة الدراجة "ومثل هذا الهدف نستطيع أن نلاحظ سلوك الفرد المرتبط به ونحكم عليه إذا كان يتقن مهارة القيادة أم لا ، ويشمل هذا البعد أيضًا مهارات استخدام الآلة الكاتبة والحاسب الآلى ، والموسيقى والمهارات والحركات الرياضية...الخ.

ب- أهـداف مجـردة أو غـير ملموسة، وهى الأهداف التى يصعب علينا ملاحظة السلوك المرتبط بها لدى الأفراد ، ومن ثَمَّ يصعب قياسه أو الحكم عليه بطريق مباشر ، ويشمل هذا البعد أهداف المجال الوجدانى أو الانفعالى بما يتضمنه من قيم وعواطف واتجاهات وميول ورغبات ودوافع وانفعالات ..الخ ، ومثال ذلك: " تنمية قيمة الأمانة لدى النشء فى المجتمع " ومثل هذا الهدف يصعب ملاحظة السلوك المرتبط به ، ومن ثم يصعب قياسه أو الحكم عليه بطريقة مباشرة سليمة إلاَّ فى المواقف الحياتية الواقعية .

* أما إذا استخدمنا إمكانية تحقيق الأهداف التربوية كمعيار فسيكون لدينا :

أ- هدف تربوى يشارك فى تحقيقه أكثر من مقرر دراسى وأكثر من شخص ، وأكثر من مؤسسة تربوية فى المجتمع ، ومثل هذا الهدف لا يستطيع أى مقرر دراسى أو شخص أو مؤسسة تربوية أن يدعى أنه الوحيد الذى يحقق هذا الهدف ، وإنما يشارك جميعها فى تحقيقه سواء بطريق مباشر أو غير مباشر ، ومثال ذلك : " تنمية القيم الخلقية لدى النشء فى المجتمع " الذى يشارك فى تحقيقه جميع المقررات الدراسية والمربون والمؤسسات التربوية.

ب- مقرر دراسى يحقق أكثر من هدف تعليمى ، ومثل هذه الأهداف التعليمية الخاصة يمكن لمقرر دراسى واحد أن ينفرد بتحقيقها مع المعلم الذى يقوم بتدريسه، ومثال ذلك : مقرر العلوم للصف الأول الإعدادى، الذى يحقق الأهداف الآتية: أن يميز التلميذ بين الحامض والقلوى ، وأن يعدد أجزاء الجهاز الهضمى ، وأن يوضح بالرسم تجربة تحضير غاز الأكسجين فى المعمل ...الخ .

- وبالإضافة إلى هذه المعايير التى عرضنا تقسيم الأهداف التربوية التعليمية وفقًا لها، توجد معايير أخرى تؤكد تعدد الأهداف التربوية التعليمية وزيادة تعقيداتها .

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1- أمال صادق وفؤاد أبو حطب – علم النفس التربوى – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة – الطبعة الرابعة –1988م.

2-جابر عبد الحميد وسليمان الخضرى الشيخ – مهارات التدريس – عالم الكتب – القاهرة – 1986م.

3-صالحة عبد الله – الأهداف التربوية والسلوكية وتطبيقاتها العملية– مطبعة جامعة السلطان قابوس –مسقط –1995م.

4- محمد الهادى عفيفى –فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية –مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة –1980م.

مصادر الأهداف التربوية



عندما نتحدث عن مصادر الأهداف التربوية يجب أن نضع فى اعتبارنا مايأتى:

1- أن قيمة الهدف التربوى وأهميته ليست فى وضعه وتحديده فقط، ولكن فى تحقيقه أيضًا.

2- عندما نتحدث عن مصادر الأهداف التربوية، فإننا نقصد مصادر الأهداف التربوية العامة للمجتمع، وليس أهداف المقررات أو الموضوعات الدراسية.

3- أننا نقصد بمصادر الأهداف التربوية تلك الركائز أو المنابع التى يجب أن ندرسها بطريقة علمية مستفيضة قبل أن نشرع فى وضع هذه الأهداف وتحديدها.

الأهداف التربوية هى الموجه العام للأنشطة والممارسات التربوية فى المجتمع، وعلى ضوئها تُصمَّم المناهج والبرامج والخطط التعليمية. والأهداف التربوية ليست مطلقة، بمعنى أنها ليست واحدة لا فى جميع المجتمعات، ولا فى الفترات الزمنية المختلفة فى المجتمع الواحد، فالأهداف التربوية فى المجتمع الفرنسى أو اليابانى من الصعب أن تناسب المجتمع المصرى، والأهداف التربوية للمجتمع المصرى حاليًّا، يصعب أن تكون هى أهدافه التربوية بعد عشرين عامًا .

ومن هنا يمكن القول: إن الأهداف التربوية نسبية، أى تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن فترة زمنية إلى أخرى فى المجتمع الواحد ؛ بمعنى أنها وليدة المجتمع الذى توجد فيه .

وللأهداف التربوية العامة مصادرها التى يجب دراستها دراسة علمية شاملة متكاملة ، وهى :

أ-المجتمع: فالتربية والتعليم عملية تقوم بها نظم ومؤسسات تربوية متعددة فى المجتمع، وعلى قمة هذه النظم النظام التعليمى بمؤسساته المختلفة ،ولذلك فإن لكل مجتمع معاصر هويته الذاتية وكيانه المستقل الذى يستند إلى:

1- ماضيه الطويل المتمثل فى تراثه الثقافى المتضمن لعقيدته وقيمه وعاداته وتقاليده الأصلية التى تحافظ على تماسكه واستمراريته وتطوره .

2- حاضره المتمثل فى فلسفته المجتمعية العامة التى تمثل رؤيته الفكرية، وإمكاناته المادية والبشرية ، ونظمه، ومؤسساته المختلفة .

3- مستقبله المتمثل فيما يمكن أن يكون عليه المجتمع فى السنوات

القادمة على ضوء إمكاناته وتطلعاته وطموحاته.

ب- الإنسان: فالإنسان هو مركز العملية التعليمية، وأهم عناصر النظام التعليمي على الإطلاق، والمحور الرئيسي لجميع أنشطته وعملياته . والإنسان هو وحدة مستقلة تشكلها ظروف وراثية وبيئية معينة، أي أنه وليد ثقافة وبيئة محددة، وله قدراته واستعداداته وميوله وحاجاته التي تميزه عن غيره من أبناء الثقافات الأخرى. ومن ثم فإن الأهداف التربوية التي توضع للإنسان الأمريكي أو الهندي لا تناسب بالضرورة الإنسان المصري أو السعودي.

ولذلك فعند وضع الأهداف التربوية يجب أن ندرس إنسان المجتمع الذي نوجد فيه من حيث سمات شخصيته، وقدراته، ودوافعه، وإمكاناته، وحاجاته، وطموحاته، ورغباته، ومراحل نموه المختلفة، وأنه ذو شخصية متكاملة من جميع جوانبها العقلية والجسمية والنفسية والخلقية والاجتماعية.

جـ- الاتجاهات العالمية المعاصرة: فنحن نعيش في عالم متغير متجدد، يتميز بالتقدم الهائل في مختلف مجالات الحياة. ونظرًا لأن النظام التعليمي نظام اجتماعي يمثل أحد النظم القيادية التجديدية التي تأخذ بعوامل الأصالة والمعاصرة، فإنه يساعد مجتمعه في الأخذ بعوامل التقدم ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية التي تعوق تقدمه. ومن ثم فإنه عند اشتقاق الأهداف التربوية يجب أن نتيقن أن لكل مجتمع كيانه المستقل، وإسهاماته الإيجابية في بناء الحضارة الإنسانية المعاصرة، وأن يعي كل فرد فيه حقيقة التحديات التي تعوق نهضته الشاملة، وأن يؤمن بأن العلاقات الدولية يجب أن تقوم على مبادئ الديمقراطية، والعدالة ، والحرية، وحقوق الإنسان .

د- المعرفة: فالمعرفة هي المحتوى الأساسي للعملية التعليمية، ويتميز عالمنا المعاصر بالتقدم الهائل في مختلف فروع المعرفة، والذي أطلق عليه عصر الانفجار المعرفي أو عصر المعلوماتية ، والذي ازداد خلال السنوات الأخيرة نتيجة للزيادة الهائلة في أعداد العلماء والجامعات ومراكز البحوث والكتب والدوريات العلمية. لذلك فعند وضع الأهداف التربوية يجب أن ندرس التطورات المعاصرة في المفاهيم والنظريات والقوانين والاتجاهات العلمية ،حتى نستطيع أن نتعايش مع هذه التطورات ونشارك بفعالية في تطويرها .

وبالإضافة إلى هذه المصادر الأربعة للأهداف التربوية، توجد مصادر أخرى خاصة بكل مجتمع، وهي التي تعبر عن خصوصيته دون غيره من المجتمعات ،ومثال ذلك المجتمعات العربية الإسلامية، ففيها يكون الدين الإسلامي ، والثقافة العربية مصدرين أساسيين لأهدافها التربوية .

ونخلص من هذا إلى أننا عندما نضع الأهداف التربوية لأي مجتمع عربي يجب أن ندرس المصادر الآتية: المجتمع العربي ،و الإنسان العربي، والاتجاهات العالمية المعاصرة، والمعرفة، والدين الإسلامي، والثقافة العربية .

د. علي السيد الشخيبي

أهم المراجع :

1- آمال صادق، فؤاد أبو حطب ، علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، 1988م .

2- صالحة عبد الله عيسان، الأهداف التربوية والسلوكية وتطبيقاتها العملية ، مسقط: مطبعة جامعة السلطان قابوس، 1995م .

3- محمد الهادي عفيفي ، في أصول التربية : الأصول الفلسفية للتربية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 1980م .

4- محمود قبز وآخرون ، دراسات في أصول التربية، الدوحة: دار الثقافة ، 1989م.

مستويات الأهداف التربوية

الأهداف التربوية ليست على مستوى واحد من العمومية أو الشمولية، فهي تختلف فيما بينها من حيث مصادر اشتقاقها وصياغتها وتحقيقها وتقويمها، ومن ثَمَّ فإن هناك أهدافًا ذات مستوى عام يحتاج تحقيقها إلى فترات زمنية طويلة، وتشارك فيها جميع المؤسسات التربوية، ومثال ذلك هدف (تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب)، وهناك أهداف ذات مستوى متوسط، يحتاج تحقيقها إلى فترات زمنية متوسطة، ويشارك في تحقيقها بعض الأفراد والمؤسسات التربوية، ومثال ذلك هدف: (أن يجيد التلميذ استخدام العمليات الحسابية الأساسية: الجمع، الطرح، الضرب، القسمة) وفي الوقت نفسه توجد أهداف ذات مستوى خاص، يحتاج تحقيقها إلى فترات زمنية قصيرة، وغالبًا ما يقوم بتحقيقها شخص واحد "المعلم"، ومثال ذلك هدف : (أن يحفظ التلميذ جدول ضرب 5×5). وبناءً على ذلك يمكن القول: إنه يتم تقسيم الأهداف التربوية إلى ثلاثة مستويات على شكل هرم، تمثل أهداف المستوى العام قمة هذا الهرم، وأهداف المستوى الخاص قاعدته، وما بينهما أهداف المستوى المتوسط.

أهداف المستوى العام: ويشمل هذا المستوى مستويين فرعيين :

1- الأهداف القومية أو المجتمعية: وتمثل أهداف المجتمع ككل بجميع قطاعاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها، وتشارك هذه القطاعات جميعها بما فيها القطاع التعليمي بمؤسساته المختلفة في تحقيق هذه الأهداف ومثال ذلك هدف : (إعداد المواطن الصالح).. وتتم عملية اشتقاق الأهداف القومية من الفلسفة العامة للمجتمع.

ونظرًا لتميز الأهداف القومية بالتعقيد والشمولية، ومشاركة جميع قطاعات المجتمع في تحقيقها؛ فمن الضروري أن تتم دراستها من جانب كل قطاع كي يحدد أدواره ومسئولياته في تحقيقها، وعلى ضوء هذه المسئوليات والأدوار وإمكاناته يشتق كل قطاع أهدافه الخاصة به من الأهداف القومية.

2- الأهداف أو الغايات التربوية: وتمثل أهداف المؤسسات التربوية في المجتمع، وتشتق من الأهداف القومية بما يتفق مع كل من فلسفة التعليم، والإمكانيات التربوية للمجتمع والمتعلم، ومسئوليات وأدوار المؤسسات التربوية المختلفة. ومثال ذلك هدف: (تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب).

ولما كان من المتعذر التطبيق المباشر للأهداف التربوية العامة، استلزم الأمر تحليلها إلى مستويات أبسط وأقل تجريدًا وشمولية، وهذه المستويات هي :

* أهداف المستوى المتوسط: تمثل حلقة الاتصال بين أهداف المستوى العام والمستوى الخاص، وهي عبارة عن سلسلة متدرجة من المستويات، يشتق كل مستوى من المستوى الأعلى منه، ويمثل مصدرًا أساسيًّا للمستوى الأدنى منه. ومن أمثلة هذه المستويات:

– أهداف المراحل التعليمية: نظرًا إلى أن النظام التعليمي يتكون من مراحل تعليمية مختلفة (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، عالٍ)، ولكل مرحلة جمهورها من الطلاب الذين تختلف

قدراتهم واستعدادتهم وميولهم ومراحل نموهم الخاصة؛ فإن كل مرحلة لها أهدافها الخاصة بها. مثال ذلك هدف: (إتقان تلاميذ المرحلة الابتدائية القواعد الأساسية للغة العربية(.

- أهداف الصفوف الدراسية: نظرًا إلى أن كل مرحلة تعليمية تتكون من صفوف دراسية ولكل صف دراسى طلابه الذين يختلفون عمن قبلهم ومن بعدهم فى خصائص نموهم وقدراتهم وميولهم، فإنه يلزم أن يكون لكل صفٍ دراسى أهدافه الخاصة به. مثال ذلك هدف: (إتقان تلاميذ الصف الأول الابتدائى كتابة وقراءة الحروف الهجائية).

- أهداف المقررات الدراسية: بما أن كل صف دراسى يتضمن مجموعة من المقررات الدراسية، وأن كل مقرر دراسى يتناول جوانب عقلية ووجدانية ومهارية مرتبطة بمجال معين، فإن لكل مقرر أهدافه الخاصة به والتى تشتق من الأهداف الصّفِّية. وعند وضع أهداف أى مقرر دراسى يجب أن تكون على علاقة تكاملية مستعرضة مع المقررات الدراسية الأخرى فى الصف نفسه، وعلاقة طولية مع المقرر نفسه فى الصفوف الدراسية السابقة واللاحقة له. ومثال ذلك هدف مقرر اللغة العربية للصف الرابع الابتدائى: (أن يميز التلاميذ بين أنواع الجُمل).

- أهداف الوحدات الدراسية: يتكون كل مقرر دراسى من مجموعة من الوحدات الدراسية التى يتناول كلٌّ منها مجالاً محددًا داخل المقرر، ومن ثم فإن لكل وحدة أهدافها الخاصة بها والتى تشتق من أهداف المقرر الدراسى. ومثال ذلك هدف إحدى وحدات مقرر اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى (التمييز بين كان وأخواتها وإن وأخواتها).

- وأخيرًا أهداف المستوى الخاص: وتمثل قاعدة هرم الأهداف التربوية التعليمية، وتشمل أهداف الموضوعات الدراسية أو الدروس، وتُشتق مباشرة من أهداف الوحدات الدراسية، وتتميز هذه الأهداف عن غيرها من أهداف المستويات السابقة بما يلى:

- تقع مسئولية اشتقاق وصياغة وتحقيق هذه الأهداف على عاتق المعلم.

- أنها أهداف قريبة المدى، أى تتحقق فى فترة زمنية قصيرة قد تكون حصة أو أكثر.

- أن نجاح تحقيق أهداف المستويات الأعلى يعتمد أساسًا على تحقيق المعلم للأهداف الخاصة.

- أنها أهداف سلوكية ترتبط مباشرة بسلوك المتعلم، ويمكن قياسها بطريق مباشر أو غير مباشر.

- أنها كثيرة العدد ويُطلق عليها مسميات كثيرة منها الأهداف التعليمية والسلوكية والإجرائية والوطنية.

بعد هذا العرض المختصر لمستويات الأهداف التربوية التعليمية، يمكن القول: إنه ليس من الموضوعات السهلة التى يمكن لأى شخص أن يشارك فى تقسيمها وصياغتها، ولكنه من الموضوعات المعقدة التى تحتاج إلى أشخاص ولجان على درجة عالية من الخبرة والتخصص فى مجال التربية فى المجتمع.

د. على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1- آمال صادق، فؤاد أبو حطب، علم النفس التربوى،ط4 ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1988م.

2- جودت أحمد سعادة ، الأهداف التعليمية فى مختلف المواد الدراسية، القاهرة، دار الثقافة، 1991م.

3- صالحة عبد الله عيسان ، الأهداف التربوية والسلوكية وتطبيقاتها العملية، مسقط : مطبعة جامعة السلطان قابوس، 1995م.

4- محمد الهادى عفيفى، فى أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1980م.

المنهج والتعلم

يسعى المجتمع نحو تربية أبنائه متخذًا المدرسةَ وسيطًا لهذه التربية، والتى تتم من خلال منهج دراسى متكامل يشمل جميع الخبرات والمعارف التى يمر بها الفرد أو يتلقاها فى المدرسة وخارجها. وعلى ذلك يمكن تعريف التعليم بأنه حدوث تَغَـيُّرٍ فى سلوك الفرد نتيجة للخبرة.

وكان المفهوم التقليدى للمنهج- مترادفًا مع مصطلح "محتوى دراسى بين دفتى كتاب"- لا يخرج عن نطاق مجموعة من المعارف والمعلومات يقوم التلاميذ باستظهارها عن ظهر قلب، وإفراغ ما تم تحصيله فى نهاية العام الدراسى (أو الفصل الدراسى) فى أوراق إجابات الامتحانات التحصيلية.

ومن ثَمَّ كانت النشاطات التى يقوم بها التلاميذ خارج إطار "الكتاب"؛ كالرسم والموسيقى والرياضة والأشكال المتباينة من الهوايات التى يقومون بها تعدّ خارج إطار المنهج، إلى أن استشعر التربويون أهمية الخبرة التعليمية، ولا سيما الخبرة المباشرة فى التأثير فى المتعلم وتسهيل عملية التعلم واستبقاء ما تعلموه لفترات طويلة فى أذهانهم، فَعُدَّت هذه الأنشطة مصاحبة للمنهج.

والتنظيمات المنهجية تتباين فيما بينها فى كيفية "تعليم" التلاميذ بمفهوم التعلم. وكلُّ تنظيم منهجىٍّ يتأثر بنظرية من نظريات علم النفس التعليمى والنمائى والاجتماعى، وغيرها، كما يتأثر بالقضايا التى تثار حول موضوعات تربوية فى المقام الأول.

وقد تأثرت نظريات المنهج بما تمخضت عنه نتائج أبحاث "بياجيه" و"برونر" فى التعلم، وأيضًا بنظريات التعليم عند "جانيه" و"هوفمان"، ولا تزال نظرية المنهج متأثرة فى طرائق تنظيمه بأفكار "بياجيه" فى مراحل النشاط العقلى أكثر من أية نظرية أخرى.

وقد خلص "بياجيه" من أبحاثه إلى أن النشاط الفكرى أو المعرفى للطفل يمر بأربع مراحل رئيسية، هى:

* المرحلة الحس- حركية: وفى هذه المرحلة يفكر الأطفال عن طريق استكشاف العالم بحواسهم -السمع والبصر واللمس- وتبدأ هذه المرحلة من الميلاد حتى سن عامين.

* مرحلة ما قبل العمليات الحسية: وفيها يستخدم الأطفال الرموز فى التعبير عن الأشياء التى يستكشفونها

فى العالم أثناء المرحلة الحس- حركية، وينشط اللعب التوهمى، الذى يفتقد إلى الخصائص المنطقية التى تميز المرحلتين التاليتين، وتستمر هذه المرحلة من سن 2-7 أعوام.

* مرحلة العمليات الحسية: وتبدأ من سبعة أعوام حتى سن الحادية عشرة، وفيها يصبح تفكير الأطفال منطقيًّا، ويمكنهم تصنيف الأشياء وفق خصائصها الشكلية، ومع ذلك ينقصهم تفكير الراشدين (الذكاء)، إذ لم يصبح - بَعْدُ- ذكاؤهم مجردًا.

* مرحلة العمليات الصورية: وتبدأ من سن (11) سنة فصاعدًا. وفى هذه المرحلة تظهر قدرة الأطفال على التفكير المجرد، واستخدام الرموز التى لا تشير إلى أشياء محسوسة، مثل رموز الرياضيات.

وقد خلُص "بياجيه" من تجاربه إلى النتائج الآتية:

* طفل السابعة يستطيع الإجابة عن بعض الأسئلة البسيطة التى تلقى إليه.

* يستطيع الطفل فى هذا العمر التفكير الاستدلالى فى أدنى مستوياته، ولذلك يمكنه التوصل للحل الصحيح من بين عدة حلول مقترحة.

* يدرك العلاقات المكانية، بينما يصعب عليه إدراك العلاقات الزمنية، والقدرة على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة مبهمة وغير واضحة.

ويكون إدراك الطفل للزمن على النحو الآتى:

* طفل الثانية يدرك حاضره.

* طفل الثالثة يدرك غده.

* طفل الرابعة يدرك أمسه، وفى نهاية الرابعة يبدأ فى إدراك الصباح والمساء.

* طفل الخامسة يدرك أيام الأسبوع.

* طفل السابعة يدرك فصول السنة.

* طفل الثامنة يدرك شهور السنة.

وكلما تقدم الطفل فى السن نمت قدرته على التذكر، والطفل يستطيع تذكر الكلمات أكثر من تذكر الأعداد بشكل مباشر فى هذه المرحلة؛ لأن النمو اللغوى هنا مرتبط باستكشاف البيئة، وهى خبرات حسية، بينما الأعداد تحتاج إلى التفكير المجرد الذى لم يظهر بَعْدُ. ومع ذلك تنمو المفاهيم فى هذه السن بنمو اللغة.

وتتزايد قدرة الطفل على التفكير الاستدلالى ويميل إلى التعميم السريع بناء على خبرات فردية محدودة، ولذلك تكون أغلب أحكامه غير صحيحة.

* طفل السادسة والسابعة يدرك الأمور بشكل كلى، ولا يهتم بالتفاصيل والجزئيات، ويبدأ التفكير السببى فى النمو لديه.

* لا يستطيع الطفل أن يركز انتباهه لمدة طويلة، ولاسيما إذا كان موضوع الانتباه شيئاً مجردًا أو شفهيًّا.

* تسير معدلات نمو الذكاء بسرعة لدى الطفل حتى سن الثانية عشرة، وتتباطأ فى بداية المراهقة، وتوجد فروق فردية بين أفراد العمر الواحد، وبين الجنسين فيما يتعلق بالذكاء.

وبنظرة سريعة إلى هذه النتائج المهمة فى نظرية "بياجيه" للنماء المعرفى يمكن الجزم بأهمية وضرورة الاستفادة من تطبيقاتها فى مجال التربية، حيث من الممكن تدريس أى موضوع معرفى لأى مرحلة عمرية بكفاءة وفاعلية بشرط تعرُّف خصائص النماء العقلى فى هذه المرحلة، ومراعاتها عند تقديم هذا الموضوع. ومعرفة مخطِّطى المنهج ومُصَمِّميه ومنفِّذيه من المعلمين لهذه القواعد التى يسير وِفْقَها النماء العقلى لدى الإنسان تجعله يتوقع ما سوف يقوم الطفل بتعلمه، وما لا يستطيع تعلمه، فلا يلجأ إلى الأساليب التقليدية فى المعاملة، كالضرب والإهانة والتسفيه، التى تؤدى إلى فقدان الطفل ثقته بذاته.

كمـا يسـتطيع خـبراء المنـاهج ومصمِّموها تخطيطَ مناهج دراسية منسجمة ومتآلفة مع مراحل النماء العقلى، مع مراعاة أن تعليم بعض المعلومات فى مرحلة لا يكون العقل فيها مستعدًّا لاستقبالها لا يجدى، إذ إنّ التدريب على مهارة معينة دون وجود نضج كافٍ لدى الطفل قد يؤدى إلى نتائج عكسية، مثل: عدم تعلم الطفل، أو تكوين اتجاهات سالبة نحو تعلم هذه المهارة.

أما "برونر" فيرى أن النشاط العقلى يمر بمراحل ثلاث، هى:

* المرحلة الرومانسية.
* المرحلة الرمـزية.
* مرحـلة التعـميم.

ونتيجة لأبحاث "بياجيه" و"برونر" تحول الاهتمام فى تنظيم المنهج من المادة الدراسية إلى المتعلم، ولذلك ظهرت تنظيمات منهجية، مثل:

منهج النشاط الذى يعتمد على إيجابية المتعلم والاستفادة من الخبرة المباشرة فى تعلمه.

والمنهج الحلزونى الذى يستند إلى أساسيات المادة وبناء المتعلم لنسق من المفاهيم الأساسية عن المادة الدراسية بطريقته الخاصة.

وكلها تنظيمات منهجية تراعى مراحل النماء الذهنى عند الأطفال، كما تراعي ميولهم وحاجاتهم، وتهتم بإيجابيتهم ونشاطهم فى التعلم، لأن التلاميذ يتعلمون ما يفعلون، بينما التلقى السلبى للمعرفة (والخبرات التعليمية) لا يعد تعلمًا، لأنه لا يجدى.

ويهتم خبراء المناهج بقضايا تربوية تتعلق بالتعلم الفعلى داخل حجرة الدراسة جنبًا إلى جنب مع نظريات علم النفس، وكذلك أهمية المدرسة كإحدى آليات التطبيع الاجتماعى، وليس فقط كبناء يتم داخله تَوَارثُ المعرفة والتراث الفكرى؛ ولذلك تهتم الاتجاهات الحديثة فى المناهج بقضايا مهمة فى التعلم، مثل: التعلم التعاونى، حيث يتم تنظيم المتعلمين فى مجموعات صغيرة ويكون دور المعلم استرشاديًّا، وعملية التعلم يقوم بها التلاميذ؛ حيث يفكرون تفكيرًا ناقدًا من أجل حل مشكلة ما، أو يجمعون معلوماتٍ معينةً، وكلٌّ له دَوْرُه فى هذه العملية حول موضوع معين، متبادلين في ذلك الآراء والمعارف. ويمتاز هذا النموذج باختفاء القلق والخوف المصاحب للفصول التقليدية، وإيجابية المتعل ونشاطه فى عملية التعلم، وكذلك نماء التفكير الناقد لديه، واكتساب معارف وخبرات جديدة.

كما ظهرت محاولات عديدة لتفريد التعليم والمناهج بمعنى أن يتم تنظيم المناهج والمواد التعليمية كى تناسبَ الفروق الفردية للمتعلم. ومن محاولات التفريد: الفصول المفتوحة والتعلم الذاتى. وقد ظهر هذا النمط (التعلم الذاتى) فى ستينيات وسبعينيات القرن الحالى، وكان يسمى "بالتعلم الانفرادى". والنقطة الجوهرية فى مثل هذه البرامج تتعلق بالوقت المستغرق فى التعلم، ففى البرامج الفردية يأخذ المتعلم ما يكفيه من الوقت لتعلم وحدة معرفية وفقًا لقدراته العقلية واستعداداته ونضجه.

د.على حسين

المدرسة والقيم الثقافية الواردة

المدرسة هي تلك المؤسسة التثقيفية الحاضنة لأبناء الأمة وبناتها، تستقبلهم منذ نعومة أظفارهم، يعيشون بين جنباتها صبية ويدرجون بها يافعين ثم يشبُّون بها راشدين؛ حيث يعيشون سنوات التكوين والاستقرار البدني والنفسي، فهم يدخلونها صغارًا، ويتركونها شبابًا ناضجين، فيها تتضح السمات وتتبلور الاتجاهات وتغرس القيم وترسخ المبادئ وتعمَّق المفاهيم وتُصْقَل المواهب وتُنَمَّى القدرات وتُكْتَسب الخبرات ويقوَّم السلوك في غضون نحو خمسة عشر عامًا هي سنوات مراحل التعليم العام في غالبية دول العالم المعاصر والذى ينبغي أن يتوافر لجميع أفراد المجتمع كحد أدنى من التعليم.

ومن المسلَّم به أن لكل مجتمع ظروفه ومقدراته، ومن ثم فإن شخصية المدرسة -باعتبارها مؤسسة اجتماعية- تتحدد بأبعاد هذا المجتمع ومَن يعيش فيه، وعليها أن تساير اتجاهاته، وتستجيب لما يجد فيه من تغيير، وما يحدث من تطورات ذات تأثير في حياة أهله.

ولئن كانت وظيفة المدرسة في بداية أمرها هي نقل المعرفة للناشئين في المجتمع، ثم العمل على حفظ رصيد السلف ونقله إلى الخلف من ثقافة وقيم ومثل، والعمل على تطوير الحياة في المجتمع - فإن مهمتها أيضًا تتسع فتشمل كثيرًا من نواحي الحياة مسايرة لما طرأ على البشرية من تغيير سريع، وما يتطلَّب ذلك من التربية باعتبارها وسيلة فعَّالة تستطيع ملاحقة هذا التغير وتسهم في تدعيمه وتوجيهه، فمن الملاحظ أن الوقت المعاصر قد ألقى على المدرسة أعباءً كثيرة، ذلك أننا نعيش في عصر مليء بالمستجدات والمستحدثات، زاخر بما هو جديد لاسيما ما يتعلق بالفضائيَّات، وما يسبح في سمائنا من أقمار صناعية بتكنولوجياتها المتطورة وبما تحمله من ألوان العلم والثقافة وأنواع المعرفة، وما تبثه من أفكار، وما تنشره من معلومات وأخبار متنوعة ومتباينة مما يتيح الفرصة أمام شعوب العالم للوقوف على الجديد وليفيد بعضها من البعض الآخر في مجالات كثيرة، ومن ثم تبدو دول العالم مجتمعة وكأنها قرية كونية صغيرة بفضل ما تمخض عن العقل البشرى وما توصَّل إليه فكر الإنسان وما تفجرت عنه ثورة المعلومات والاتصالات مما حدا بالبعض إلى القول: إنه ينبغي أن يتآخى سكان هذه القرية الكونية وتتكامل بينهم وسائط التعارف وبالتالي يتحقق ما يطلق عليه البعض «العولمة» أو «الكوكبية».

إن تطور ثورة المعلومات والتقدم التكنولوجي الكاسح وتطور تقنية الاتصال والأقمار الصناعية بقنواتها المتعددة والسباق المحموم في دنيا التكنولوجيا الحديثة مما قد تنصهر معه الحضارات وثقافات الشعوب، وبالتالي تصبح الأقمار الصناعية نوافذ يطل منها العالم بعضه على بعضه الآخر، وجسور اتصال بين قارات العالم، وقد ينتج عنها صراع ثقافي أو صدام بين الثقافات، وهنا يكون لهذا التقدم الهائل والمفيد في كثير من جوانب الحياة، مثالبه وسلبياته، منها: حرية البث والانتشار وما قد تقذف به تلك الأقمار الصناعية مما يفسد أخلاقيات الشعوب وينال من قيمها ويغير من سلوكيات تلك الشعوب وبخاصة الشباب، فيجرفهم نحو التسيب والانحراف، ويزعزع عقائدهم الدينية،

ذلك لأن من بين دول العالم من يسوِّغ لنفسه اختراق عادات وتقاليد الشعوب بدعوى الحرية أو الرفاهية أو غير ذلك من الدعاوى الخاطئة وما تجره من أخطار؛ لذا يتعيَّن على المدرسة- بمراحلها التعليمية المختلفة- أن يكون لها دور فعال وأكيد فى مواجهة تلك الأخطار التى قد تصيب النشء والشباب والتى تحتويهم بالتيارات الوافدة المحمَّلة بالعديد والمتنوِّع من مسالك الانحراف وطرائقه، وما يصحب ذلك من وسائل الدعاية والترويج.

ذلك أن هناك فرقًا بين حرية التعلم والالتزام بأخلاقيات المجتمع وأنماطه السلوكية، وما هو مباح وبين ما هو محظور ومنبوذ، وقد يرى البعض أن الدعوة إلى العولمة أو الهيمنة الثقافية هى فى حقيقتها ثقافة هلامية، تفقد ثقافة المجتمع خصوصيتها وهويتها، بينما يرى البعض الآخر أن الأقمار الصناعية وتلك الألوان من التعليم هى بمثابة المرسل، وأن المتلقى بمثابة المستقبل وعليه حسن الاستيعاب وتكوين ذاتية ثقافية لا يلفظها المجتمع.

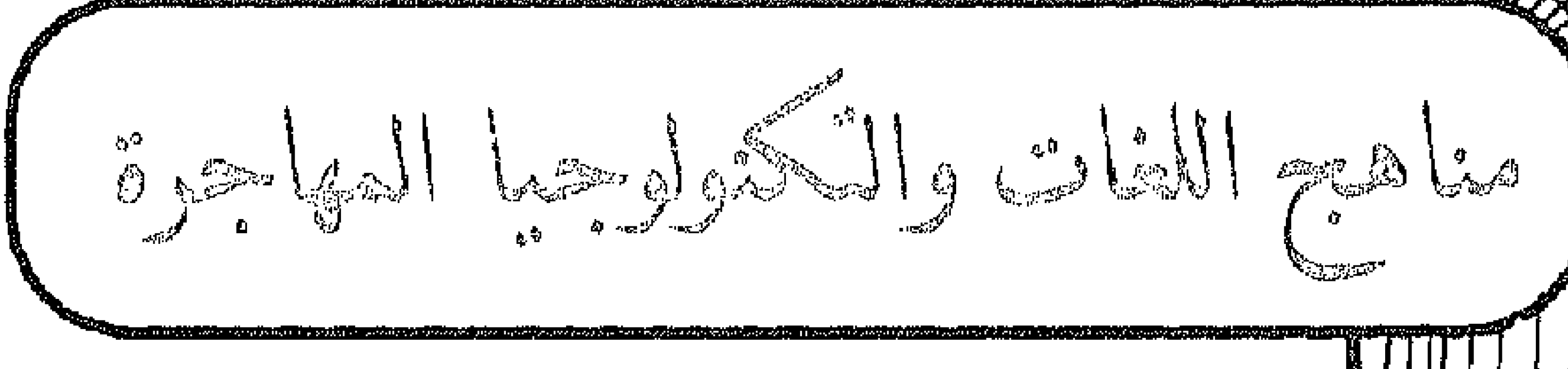
على المدرسة إذن وقاية أبنائها من مغبة السقوط فى هاوية الانحراف، وعليها أن تحيطهم بسياج من الحذر والتحفظ والمنعة، وعليها أن تدرأ عنهم ويلات التقليد أو التشبه البغيض، وأن تجعل منها دروع وقاية لهم من سهام قد تصيبهم فتودى بهم وتدمر مستقبل أمتهم، وذلك من خلال أجهزتها التعليمية والإدارية والقائمين عليها ومعلميها والعاملين فيها، ومن خلال نظمها ومناخها التربوى ومناهجها ومقرراتها الدراسية وأنشطتها الصيفية واللاصيفية، ومن خلال دورها فى خدمة البيئة المحيطة بها باعتبارها مركز إشعاع لها مع تكاملها بدور الأسرة عن طريق مجالس الآباء والمعلمين وصلاتها بأولياء أمور أبنائها وما لهم من سلطة وكلمة مسموعة إلى جانب القدوة الحسنة والمثل الطيب، بالإضافة إلى تكامل دور المدرسة والأسرة مع مؤسسات المجتمع بنوعياتها المختلفة بحيث يتكون منها جميعها مثلث تربوى ناجح، كل منها ضلع فيه، ذلك أن المدرسة إحدى القوى المعلمة والرئيسية فى المجتمع وهى بمثابة قاطرة التحرك والتغير، ومن مهامها تنقية الثقافة الوافدة إلى المجتمع من الشوائب، على أن يكون لترسيخ القيم الدينية وتأصيل التقاليد السليمة ثقل كبير وكفة راجحة مع نبذ التقاليد والعادات ذات السبريق الخادع والأهداف المغرضة دونما تفريط فى الهوية والمواطنة الذاتية ومع الحفاظ على خصوصية المجتمع دونما عزلة أو ابتعاد عن مسايرة التقدم ومواكبة معطيات العصر ومستجداته وآلياته باعتبار أن المدرسة -بمضامينها التعليمية والتربوية- وسيلة مهمة من وسائل الاتصال العالمى، فلا تنحصر فى بيئة محدودة أو مجتمع محلِّى مغلق، ولكن تنطلق إلى آفاق رحبة على الصعيد الدولى مع الحفاظ على هوية مجتمعها.

د. عرفات عبد العزيز سليمان

أهم المراجع :

1- د. عرفات عبد العزيز سليمان- المعلم والتربية- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة- 1991م.

2- د. محمد منير مرسى- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث- مكتبة عالم الكتب- القاهرة- 1996م.



مناهج اللغات والتكنولوجيا المهاجرة

ما المقصود بالتكنولوجيا؟ وما العلاقة بين التكنولوجيا وبين اللغة؟ هل نعلم أبناءنا بلغتنا أم بلغة أجنبية؟ وما العلاقة بين مدارس اللغات وبين هجرة التكنولوجيا من بلادنا؟

التكنولوجيا ليست هى الأدوات الحديثة مثل: التليفون والتليفزيون والفيديو والمسجلات والكمبيوتر والأقمار الصناعية .. الخ، فهذه منتجات تكنولوجية .

أما التكنولوجيا فهى العلم والفكر والعلاقات الفكرية والنظريات والمعادلات الرياضية والفيزيائية والكيميائية والحيوية والاجتماعية والأدبية والفنية واللغوية التى تدخل فى تصميم هذه الأدوات وإنتاجها وإدارتها وتسويقها واستخدامها.

فعلى سبيل المثال: نحن العرب لدينا أجهزة الكمبيوتر ولدينا أقمار صناعية تسبح فى الفضاء، ولكن ليس لدينا تكنولوجيا الكمبيوتر والأقمار الصناعية؛ لأننا ليست لدينا الأفكار والنظريات التى تكمن وراء تصميم هذه الأدوات وصناعتها.

وهناك علاقة قوية بين اللغة والتكنولوجيا، فإذا كانت التكنولوجيا علمًا وفكرًا، فإن اللغة منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال وإدراك العلاقات. فاللغة ليست وسيلة للتفكير فقط. ولكنها أيضًا منتجة للفكر ومولدة للمعانى والأفكار، أى أنها منتجة للتكنولوجيا. واللغة ليست وعاء ثقافيًا، لا يتأثر بالثقافة ولا يؤثر فيها، وليست وعاءً خارجيًا لفكرة أو لعاطفة أو لقيمة، إنما هى علاقات ودلالات داخل الكلمة المفردة، أو بينها وبين غيرها من الكلمات بما يشكل بنية نسقية لها قوانينها الخاصة. فهل تعى مناهج التربية عمومًا ومناهج اللغات على وجه الخصوص هذه الحقيقة.

إذا كانت اللغة أساس توليد الفكر التكنولوجى، وفى تطويره، وفى ابتكار تكنولوجيا جديدة، فهل نُعَلِّم أبناءنا بلغتنا أم بلغات أجنبية؟ إن اللغة منهج للتفكير والتعبير والاتصال، وهى بهذا المفهوم نظام للحياة وللسلوك. فمعنى أن نُصِرَّ على تعليم أبنائنا بلغتنا، وأن نجتهد فى جعلهم يتقنونها، أننا نهدف إلى الحفاظ على شخصية المجتمع وتصوره العام للكون والإنسان والحياة من خلالهم، كما يعنى هذا إكسابهم الولاء والانتماء والهوية الاجتماعية، ويعنى فوق كل هذا الحفاظ على

"تواصل" الأجيال داخل المجتمع، لا "صراع" الأجيال. وكل هذا يعنى – فى التحليل الأخير – تمكين الأبناء من التفكير والتعبير والاتصال والتجديد والابتكار فى شتى مجالات العلم والمعرفة بلغتهم، وبذلك يتحولون من مستهلكين للتكنولوجيا إلى منتجين لها، ومشاركين بها فى إعمار الأرض وترقية الحياة.

ماذا يحدث – إذن – إذا علّمنا أبناءنا بلغات غير لغتهم فى مدارس خاصة أو أجنبية؟ إن أول ما يترسب فى مشاعر الأطفال وهم يرون آباءهم فرحين مسرورين وهم يلحقونهم بمدارس خاصة أو أجنبية تعلم المناهج بلغة أجنبية، ويرونهم يدفعون أموالا طائلة لهذه المدارس مفاخرين بذلك ومعتزين به.. أول ما يترسب فى مشاعر الأطفال هو كراهية اللغة العربية، واعتبارها لغة بدائية معقدة، ويزداد هذا الشعور رويدًا رويدًا بمضى الزمن.

وينمى هذا الشعور أن المدارس التى تُعَلِّم بلغات أجنبية تعرف واجبها، فالجو المدرسى كله، ابتداءً بحارس البوابة إلى فناء المدرسة والملاعب، إلى حجرات الدراسة، وحتى دورات المياه، كل ذلك ناطق باللغة الأجنبية، والعاملون فى هذه المدارس حريصون على ألا يتفوه أحدهم ولو همسًا إلا بلغة المدرسة، على أن يتحدث الأطفال فى حجرات الدراسة وفى المناشط المدرسية المختلفة بلغة المدرسة، وعلى أن يلعبوا فى الفناء بلغة المدرسة، كما يشجعون أولياء الأمور على ألا يتحدثوا فى البيوت مع الأطفال إلا بلغة المدرسة.

وهكذا يعيش الأطفال نهارهم، وينامون ليلهم وهم يحلمون بلغة المدرسة، وطوال هذه المراحل يزداد الأطفال بعدًا وغربة عن اللغة العربية، ويزداد شعورهم بصعوبتها، بل والنفور منها، على اعتبار أنها لا تصلح للعلم والحياة!!

فإذا ما انتهى الطفل من المدرسة الابتدائية، أرغم والديه – إذا كانوا فى حاجة إلى إرغام – على أن يدخلوه فى مدرسة إعدادية، ثم ثانوية من النوع نفسه. فإذا ما انتهى من المرحلة الثانوية أرغمهم أيضًا على أن يدخلوه فى جامعة من النوع نفسه. وقد يكون متفوقًا فيحصل على منحة من إحدى الجامعات التى تدرس باللغة نفسها، فإذا ما انتهى من المرحلة الجامعية وجد نفسه – إلا قليلاً منهم – غريبًا عن المجتمع الذى تربى فيه، بل وعن الآباء الذين سهروا وتعبوا وكدوا وبذلوا من جهدهم ومن حياتهم الكثير.

والآن وقد أصبح ثمرة ناضجة، وطاقة متحفزة للبذل والعطاء وبسبب عدم وجود الجو المناسب، وعدم القدرة على استغلال الطاقات الشابة الواعدة فى البلدان الفقيرة، وبسبب إغراء البلدان الغنية التى تحسن استغلال هذه الطاقات فى العمل والإنتاج والابتكار، بسبب كل هذا تسافر الطاقات التكنولوجية الشابة المتوثبة إلى البلاد الغربية الغنية ليزداد الأغنياء غنى ويزداد الفقراء فقرًا!

وهكذا تسهم البلاد الفقيرة التى تعلم أبناءها بغير لغتها القومية فى إعداد الطاقات التكنولوجية الشابة، بعد أن أنفقت عليهم مئات المليارات، حسب تقارير البنك الدولى واليونسكو، ثم تصدرها ناضجة جاهزة إلى بلاد الغرب.

وهكذا يظل الجنوب – كما كان دائمًا – مصدرًا للمواد الخام والأفكار التكنولوجية، وسوقًا لتصريف المنتجات التكنولوجية!

فماذا نحن فاعلون؟

د. على أحمد مدكور

لغـــة الإعـــلام

يتصل أفراد الجماعات المختلفة من خلال مجموعات من الرموز أو الكلمات التى وضعتها الأجيال المتعاقبة وحدّدت لها دلالاتها. وهذه الكلمات وليدة إجماع الجماعة على معانٍ لمجردات؛ لذا فإن معانى الكلمات لا تتضح لدى الفرد إلا إذا توافرت لديه خبرات بالكلمة ذاتها، وما ترمز إليه من جهة أخرى.

وينبغى الإشارة إلى أن الإطار الثقافى للمجتمع هو الذى يحدد دلالات الكلمات، ولذلك فإن هذه الكلمات سواء كانت رموزًا لفظية أو رموزًا غير لفظية - كالإشارات والإيماءات - ليست ثابتة، وإنما هى عُرضة للتغيير المستمر تبعًا للتغير الذى يطرأ على الإطار الثقافى للمجتمع. ولَعَلَّ نظرة سريعة فى أحد المعاجم اللغوية القديمة تثبت لنا ذلك، عندما نقارن معانى بعض الكلمات بما تعبر عنه الآن الكلمات نفسها وما تشير إليه من مدلولات.

وقد لعبت وسائل الإعلام دورًا مهمًّا فى مجال تقريب دلالات الألفاظ بين الجماعات المختلفة، وزيادة الفهم بين الأفراد، عن طريق تبسيط اللغة المستخدمة، بحيث يفهمها أكبر عدد من أفراد الجمهور، كما استطاعت وسائل الإعلام إضفاء قدر من الحيوية على الألفاظ سعيًا وراء جذب المتلقين، إيمانًا بأن اللغة الإعلامية لابد أن تتسم بالمرونة والقدرة على استيعاب متغيرات الحضارة وإنجازاتها بإيجازٍ ووضوحٍ وبساطةٍ ونفاذٍ مباشرٍ إلى المعنى المقصود.

لذلك فإن أبرز مهام القائمين على وسائل الإعلام هو محاولة بلورة فكر المجتمع من خلال لغة لفظية بسيطة معبّرة ومؤثرة، على أن يستعينوا بالرموز غير اللفظية التى تساعد على دعم وتجسيد المعانى والأفكار، وبما يناسب المستويات التعليمية والثقافية المختلفة.

وعلى ذلك، فإن العناصر المساعدة للغة اللفظية كالرسوم والصور والألوان - تَعدُّ من المقومات المهمة للتجسيد، لأن الإنسان لا يستطيع فى كل الحالات أن يتعامل بالألفاظ وحدها، بسبب المزايا التى تتمتع بها اللغة غير اللفظية من مرونة ووضوح، وهناك مثل صينى يقول: "رُبَّ صُورةٍ مَا، تُغنِى عن ألف كلمة".

فالمعانى التى تعبر عنها الصورة قد

تعيش أكثر من المعانى التى تعبر عنها الكلمات، كما أن الصور تعبر عن معانيها بأسرع من الكلمات، وتشير هذه النقطة إلى أهمية أن تستغلّ كل وسيلة إعلامية أدوات اللغة المختلفة، فالبرنامج التليفزيونى الذى يمكن الاستماع إليه إذاعياً دون أن يفقد المستمع أى قيمة أو معنى منه برنامج تليفزيونى فاشل، والإعلان الذى يذاع فى الراديو ويحصل المستمع إليه على جميع المعلومات كالمشاهد له فى التليفزيون هو إعلان تليفزيونى فاشل، لأنه لم يستغل إمكانات الصورة فى التليفزيون.

وهذا النقد يوجَّه إلى لغة البرامج التعليمية أو الثقافية التليفزيونية، التى تُشعر المتلقين أنهم داخل قاعات الدرس، على الرغم من أن إمكانات التليفزيون تمكِّن القائمين على هذه البرامج من تقديمها فى شكل درامى أو مسرحى يساعد المتلقى على التلقى والتوحد والتقمص والاستيعاب.

ومن الانتقادات التى تُوَجَّه أيضًا إلى اللغة اللفظية بوسائل الإعلام، أنها تحت تأثير الرغبة فى مواكبة اهتمامات الجمهور - قد تنزلق إلى لغة هابطة المستوى؛ لجذب الانتباه إلى غير المألوف من الألفاظ، ممَّا يؤدى إلى شيوع اللفظ الهابط وإزاحة اللفظ الأرقى والأعمق والمعبّر عن المعنى بدقة، لذا - وللأهمية الكبيرة للغة من حيث علاقتها بالتفكير والتعبير - يجب على وسائل الإعلام العمل على إنماء الثروة اللغوية للأفراد؛ لأن الحصيلة الثرية من اللغة تمهد إدراكًا وفهمًا أوسع، وفرصة أرقى للتعبير عن الأفكار، وتُبعد الأفراد عن اللجوء إلى الألفاظ الشائعة فقط بلا معنى، وبلا فهم عميق.

د. السيد بهنسى

اللغة العربية ومناهج التربية

اللغه نظام صوتى رمزى دلالى، تستخدمه الجماعة فى التفكير والتعبير والاتصال، ولقد درجنا على سماع أن اللغة وسيلة للتفكير أو سيلة للتعبير أو أن اللغة وعاء ثقافى ... إلخ، وهذه كلها تعبيرات غير دقيقة.

فاللغة ليست مجرد وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، وإنما هى منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال، وهى ليست مجرد شكل لموضوع، أو مجرد وعاء خارجى لفكرة، أو لعاطفة، أو لقيمة...

إنها علاقة دالة داخل الكلمة المفردة، أو بينها وبين غيرها من الكلمات بما يشكل نظامًا ونسقًا خاصًا له قوانينه الداخلية الخاصة، وهذا هو السر فى أن أهل كل لغة يهتمون بدرجات متفاوتة فى تعليم الناشئة قواعد لغتهم، أى نظامها الرمزى والصوتى والدلالى.

واللغة سمة إنسانية لجنسنا البشرى، فهى منهج ونظام، وهى خاصية إنسانية، بدليل أنك لو أتيت بثلاثة أشخاص: مثقف عربى، ومثقف فرنسى، ومثقف إنجليزى - مثلا - ووازنت بين طريقة كل منهم فى التفكير والتعبير والاتصال، لوجدت أنهم يمثلون مناهج ثلاثة فى التفكير والتعبير والاتصال اللغوى، حتى لو كان الثلاثة مسلمين أو غير مسلمين.

وهذا هو السبب الحقيقى فى حرصنا على الاهتمام بتطوير مناهج تعليم اللغة العربية، وتعليم كل المواد بها، وإعادة تعريب الطب والعلوم فى المستوى العالى الجامعى.

وهذا هو السر أيضًا وراء إصرار بلاد الاستعمار القديم والحديث على فرض لغاتها فى البلاد المستعمرة، لأن فى ذلك فرضًا غير مباشر لنظمها ومناهجها الثقافية والحضارية والاجتماعية، وتيسيرًا للهيمنة على هذه المستعمرات من بُعد.

إذن فاللغة منهج للتفكير ونظام للتعبير والاتصال، وهى لا تعبر فقط عن الأفكار بل تشكل الأفكار، فالتفكير ليس إلا لغة صامتة، فاللغة تولِّد الفكر، والأفكار تُولَد مكسوَّة لا عارية، لذلك فنحن عندما نعلم أبناءنا منذ الصغر بلغة غير عربية فإننا بذلك ننقلهم رويدًا رويدًا وبالتدريج إلى منهج غير منهجنا وإلى عقيدة غير عقيدتنا وإلى تصور للكون والإنسان والحياة غير تصورنا ... إننا بذلك نجعلهم قابلين للاستلاب الثقافى والحضارى، بل إننا نهيئهم للخروج



عن منهجنا ونظامنا الاجتماعي الذى جاءوا أصلا لحمايته وتطويره وترقيته.

واللغة نظام دقيق يتطلب كثيرًا من المعارف والمهارات، فعملية الاتصال بين المتكلم والمستمع أو الكاتب والقارئ تمر بعدة خطوات فى غاية الدقة، ذلك أن المتكلم أو الكاتب لابد أن تكون لديه فكرة يريد التعبير عنها، ثم يختار لها الرموز – أى الكلمات – المناسبة للتعبير عن هذه الفكرة، ثم يضع هذه الكلمات فى نظام معين للجمل والعبارات والفقرات، ثم ينطق المتكلم أو يكتب الكاتب الأفكار التى لديه مراعيًا حسن الإلقاء أو قواعد الكتابة الصحيحة، ومراعيًا أيضًا فى كل ما سبق نوع المستمع أو القارئ ومستواه العمرى والثقافى، وعندئذٍ تنتقل الفكرة أو الرسالة إلى المستمع أو القارئ، فيتعرف المستمع على الرموز (الكلمات) المسموعة، ويتعرف القارئ على الرموز المكتوبة، ثم يترجمان الرموز إلى معانٍ يظنان أنها المقصودة، ثم يقومان بفهم هذه المعانى وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها... وعندئذٍ يمكن أن نقول: إن الفكرة قد وصلت من المتكلم إلى المستمع، أو من الكاتب إلى القارئ.

ومن الجدير بالذكر هنا أن كل خطوة من خطوات عملية الاتصال السابقة تحتاج إلى تعليم وتدريب بطريقة مباشرة وغير مباشرة فى الأسرة، ومن خلال المناهج المدرسية، فاختيار الكلمات للتعبير عن الأفكار- مثلا – من أدق المهارات التى يمكن أن يدرب عليها الأبناء بواسطة الآباء فى المنزل، ويدرب المدرس تلاميذه عليها من خلال مناهج القراءة والأدب والتعبير وغيرها فى المدرسة.

وكل ما سبق يصدق على اللغة العربية وعلى غيرها من اللغات. لكن اللغة العربية غنية ودقيقة إلى حد كبير، فقد استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات القديمة كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية ...الخ.

كما نقلت إلى البشرية فى فترة ما أُسُس الحضارة وعوامل التقدم فى العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك والموسيقى، ولا تزال تنقل إلى العالم اليوم أصول العقيدة العالمية الشاملة ممثلة فى كتاب الله وسنة رسوله ﷺ .

فالقرآن نزل بلسان عربى مبين، وهذه حقائق يجب ترسيخها فى عقول الناشئة، كما ينبغى أن تكون أهدافًا ثابتة لعلوم اللغة والأدب والفنون خاصة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية عامة .

وهى لغة موسيقية شاعرة، فإذا تكلم ذو بيانٍ، فإنك تطرب لسماعها، وتفهم بيانها، وترتاح لمعانيها وأصواتها.

وهى بهذا الجرس والرنين مَنَحت العربى التفوق فى الأداء كلامًا وكتابةً، وغناءً وشعرًا على وزن وقافية، لذلك يجب التركيز فى مناهج تعلمها على تدريب المتعلم على التذوق الأدبى والفنى، وعلى الإحساس بالجمال فى الأداء اللغوى وعلى حسن الإلقاء.

وهى لغة متميزة من الناحية الصوتية، فقد اشتملت على جميع الأصوات فى اللغات السامية، وأصواتها تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان ابتداء بما بين الشفتين فى نطق حروف كالباء، والميم والفاء، وانتهاء بجوف الناطق فى حروف كالألف والواو والياء، لذلك فإن تدريب الأبناء على إخراج الحروف من مخارجها ونطق الأصوات بطريقة سليمة يعتبر من أهم أهداف مناهج تعليم اللغة.

د. على أحمد مدكور

الفن والأدب ومناهج التربية

العلاقة بين الفن والأدب وطيدة، وتأثير كلٍّ منهما في الآخر قوي وملحوظ، فتاريخ الأدب يشير إلى أن كثيرًا من القطع الأدبية الرائعة التي أبدعها أدباء عالميون قد تحول إلى أعمال فنية في المسرح تارة، وفي السينما تارة أخرى، كما أن علاقة الأدباء بأرباب الفن علاقة حميمة بطبيعة الحال، والتاريخ خير شاهد على ذلك.

والقارئ للأدب يلحظ حميمية العلاقة بين مضمار الأدب والساحة الفنية، فكثير من الأعمال الأدبية اقتبس للسينما والتليفزيون، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، روايات الأديب الروسي "دوستويفسكي" مثل: "الجريمة والعقاب" أو "الإخوة كرامازوف" والتي شاهدناها أفلامًا باللغة الإنجليزية والفرنسية والعربية، عاكسة ما في النص الأصلي من شفافية ودقة في العرض للتفاصيل النصية بشكل جيد، يؤدي وظائف متنوعة كالدور التربوي الذي تعرضه الأفكار المتضمنة في هذه الكتابات وما تشير إليه من مغزى أخلاقي إنساني سامٍ ورفيع، يتماشى مع ثقافات العالم، مهما اختلفت اللغات أو تناءت البيئات. والمشاهد لفيلم "الإخوة الأعداء" وهو النسخة الممصرة لرواية "الإخوة كرامازوف" يرى روعة الأداء الفني وروح العمل الأدبي تدب في الشخصيات، كما جسدها الممثلون المصريون، رغم ما تقتضيه الموالفة من بعض التغييرات الطفيفة في النص، بالحذف أو الإضافة.

إضافة إلى ذلك ما يضفيه العمل الفني على النص الأدبي من حركية وحيوية؛ حيث تُصوَّر الشخصيات كما هي مرسومة على الورق، يُضاف إلى ذلك أن العمل الفني المقتَبَس عن عمل أدبي يخفف عن المحب للأدب مشقة القراءة لأيام طوال، حيث يمكن مشاهدة فيلم مدته ساعتان بدلاً من قراءة نص تستغرق ليالي وأيامًا طوالاً.

ودور الآباء والمربين وواضعي المناهج المدرسية أن يحسنوا اختيار النصوص الأدبية والأعمال الفنية المناسبة لمراحل التعليم المختلفة، وأن يدربوا الأبناء على قراءتها وفهمها ومناقشتها وتذوق ما فيها من جمال. وهذه مهمة مناهج الفنون عامة، ومناهج الأدب والرسم والتربية الفنية على وجه الخصوص.

ولكن يُعاب على التصوير الفني للقطع الأدبية في وجهين للنقد، هما: أولاً: لا يمكن استبدال المشاهدة بالقراءة، فالإنسان في حاجة دائمًة إلى أن يقرأ النص، لأن في القراءة تدريبًا للقوى العقلية ولمهارات القراءة ذاتها. وثانيًا: قد تختلف الصورة الذهنية التي كَوَّنها القارئ للشخوص كما هي مرسومة في النص المكتوب عنها على الشاشة، حسب رؤية المخرج وطريقة أداء المشخصِّين للعمل الأدبي، مما قد يقتل متعة القارئ الذي رأى النص مكتوبًا من قبل.

وعلى الرغم من ذلك، فتشخيص العمل على خشبة المسرح أو شاشة السينما أو التليفزيون يعمِّق لنا النص ويوضِّح تفصيلاته ويرسم معالمه بشكل واضح وحيوي للذهن البشري. وحتى شكسبير نفسه في مسرحه الذي أنشأه وعُرف بمسرح "الجلوب"، قد يكتب العمل لا لُيقرأ فحسب بل ليشخَّص على خشبة المسرح في المقام الأول. والناقد الإنجليزي صاموئيل جونسون يرى أن المسرحية المكتوبة تقف على قدم المساواة مع

المسرحية الممثلة من حيث الإمتاع. ويرى بعض النقاد الذين لحقوا بجونسون، وحتى الذين سبقوه مثل أرسطو أن المسرح فكرٌ يُشخَّص على خشبة المسرح حتى لا يبقى طي النسيان بين صفحات كتاب. ومن ثم تتضح العلاقة الوثيقة بين الفن والمسرح الذى هو أم الأدب، حيث كانت كلمة "شعر" فى الأصل الإغريقى - وبالذات عند أفلاطون وأرسطو- ترادف فى المعنى كلمة "الأدب" بمفهومها الحديث ، وكان المسرح أصل الأدب وأهم أنواعه إلى أن ظهر فن الرواية، وهذا الأخير العلاقة بينه وبين السينما علاقة تكاملية متجانسة، فما يُكتب للسينما هو روايات قد تكون من كلاسيكيات الأدب، وقد يكون أعمالاً معدَّة خصيصًا للسينما. والفن ليس مسرحًا أو تليفزيونًا فحسب، بل يمتد ليشمل الموسيقى والغناء والنحت والتصوير.

وعلاقة الأدب بكل ذلك واضحة، فالموسيقى كان أرسطو يعدها إحدى عناصر المسرحية أو كما كانت تُسمَّى "الأغنية" أحيانًا، وقد تحدث أرسطو عن الشعر الغنائى بوصفه أحد فروع الأدب، والشعر الغنائى كان يكتبه الإغريق ليشدو به المغنون على الآلات الموسيقية ولا سيما القيثارة، لذلك هناك ارتباط بين الشعر و القيثارة وبين الشعر والموسيقى.

والعلاقة بين الأدباء وأرباب الفن وثيقة وملحوظة إذا نظرنا نظرة عابرة إلى ما يكتب عن المسرحيين والشعراء والروائيين، والمثال الصارخ على ذلك علاقة شاعر العربية أحمد شوقى بعبد الوهاب الذى ارتجز له بعض الزجل العامى ليغنى، وعلاقة حافظ إبراهيم بأم كلثوم وغيرهم من الثنائيات التى نشأت بينْ أهل الأدب وأصحاب الفن.

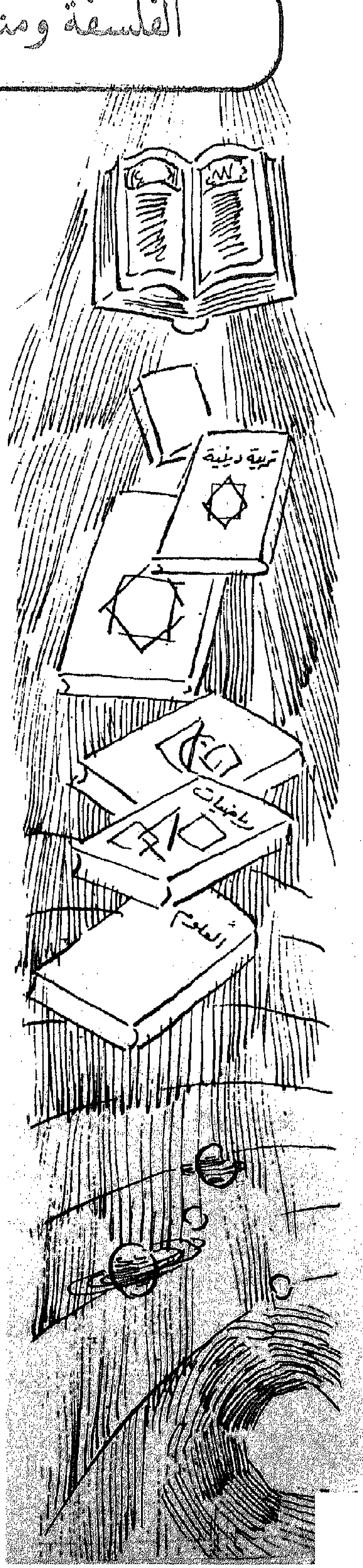
والفن والأدب يجب أن يكون لهما وظيفة فى حياة الناس، فما فائدة أن أقرأ كتابًا أو أرى مسرحية أو أشاهد فيلمًا دون أن أخرج منه بمغزى يفيدنى فى حياتى؟! فليست القضية من قبيل التسلية أو تضييع الوقت. ولذلك فالفن والأدب كلاهما يسعى للارتقاء بمشاعر الإنسان وتهذيب أحاسيسه، وتطهيره من انفعالاته السيئة، وإحداث نوع من الاتزان الانفعالى لديه. وفى هذا فائدة تربوية عظيمة ما دام الأدب والفن أصيلين، بعيدَيْن عن مظاهر الإسفاف والبذاءة، ساعَيْين إلى دعم النظام الأخلاقى والدينى الذى يرتضيه الله لعباده. وهنا تأتى مهمة الإعلام فى اختيار المواد الفنية التى ترقى بمشاعر الناس وانفعالاتهم، وتدعم القيم الخُلقية التى تتسق مع قيم المجتمع وقيم الفطرة التى فطر الله الناس عليها.

وعلى الرغم من متانة الصلة بين الأدب والفن، فإن الفارق بين الأديب والفنان فيما يتعلق بمسألة الدخل المادى يُعَدُّ كبيرًا فالبونُ شاسع بين مايكسبه الفنان ومايحصِّله الأديب؛ لذلك كانت العرب تصف الرجل البائس التعيس بأنه قد "أدركته حرفة الأدب" ولننظر مثلاً إلى حياة العقاد الذى يُعَدُّ من أعظم المفكرين فى تاريخ الفكر العربى، وإلى ما كان يكسبه فنان معاصر له، مثل: محمد عبد الوهاب.

إن أكبر مكاسب تدريس الفنون والآداب للأبناء هو تكريس القدوة الحسنة والنماذج الفائقة فى سموها وترفعُّها عن الدنايا، حتى يقتدى بها أبناؤنا وشبابنا، وهذا يقتضى من مناهج التربية حسن الاختيار وحسن العرض.

د. على حسين

الفلسفة ومناهج التربية



ما المقصود بالفلسفة؟ وماعلاقة الفلسفة بمناهج التربية ؟

الفلسفة تفسير شامل للوجود، يتعامل الإنسان على أساسه مع هذا الوجود. ويتكون هذا التفسير من خمس حقائق جوهرية هي:

- حقيقة الألوهية.
- حقيقة الكون
- حقيقة الإنسان
- حقيقة الحياة
- حقيقة العلاقات والارتباطات الوثيقة بين الحقائق الأربع السابقة.

إنه بناءً على فهم الإنسان لذلك التفسير الشامل للوجود (الفلسفة)، وعلى فهمه لحقيقة مركزه فى الوجود الكونى، ولغاية وجوده الإنسانى، يحدد منهج حياته، ونوع النظام الذى يحقق هذا المنهج، والفرق بينه وبين المناهج الأخرى.

فالفلسفة فى الحقيقة هى تصور للألوهية والكون والإنسان والحياة، وكل فلسفة وجدت منذ "سقراط" و"أفلاطون " و"أرسطو"، ومرورًا بالفلسفات الإيمانية - والإسلام أبرز مثال لها- والفلسفات الإلحادية - والماركسية أبرز مثال لها - هى كلها تصورات للألوهية والكون والإنسان والحياة، وكل فلسفة منها تختلف عن الأخرى باختلاف رؤية أصحابها لأصل الكون، وطبيعة الإنسان، وغاية الحياة.

فالفلسفة الإسلامية - مثلا - تستمد تصوراتها من القرآن والسنة، لذلك فهى تؤمن بأن الله واحد أحد، منه صدر كل شىء، وإليه يعود كل شىء، وأنه خلق الكون وجعله غيبًا وشهودًا، وخلق الإنسان لعبادته، وجعله خليفة فى الأرض لإعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله وشريعته، وخلق الحياة دنيا وآخرة، وجعلهما متكاملتين، لا بديلتين ولا نقيضتين.

أما الفلسفات المادية كالماركسية - مثلا - فهى تؤمن بأنه لا إله موجود، والحياة مادة، وتؤمن بالكون المشهود وتنكر الكون المغيب، وترى أن الإنسان مخلوق من مخلوقات الطبيعة وحتمية من حتميات المادة، وأن الحياة ميلاد وموت، لاشىء قبل ذلك ولاشىء بعد ذلك، فهى تنكر الحياة الآخرة.

والفلسفة بهذا المعنى هى منهج ونظام للحياة، فهى توجه حياة الإنسان وحياة المجتمع، فى سلوكه وعلاقاته

وارتباطاته، ونُظُمه ومؤسساته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والثقافية والفنية والأدبية والتربوية، والإعلامية والإعلانية ... إلخ.

فهل بعد كل هذا يستطيع إنسان أو يستطيع مجتمع أن يعيش بلا فلسفة ؟ الإجابة بالقطع: لايستطيع. وهذه مهمة مناهج التربية، فمناهج العلوم الدينية بصفة خاصة ومناهج العلوم الكونية بصفة عامة لابد أن تتعاون فى رسم التصور الفلسفى للإنسان المسلم والمجتمع المسلم، فعلوم الدين تزوِّد الإنسان والمجتمع بالتصور العقدى، والتصور الاجتماعى النابع منه، والعلوم الكونية تزوِّد الفرد والمجتمع بالنظريات والمعلومات والمهارات التى يُقيمون على أساسها النظم والمؤسسات وحدود العلاقات والارتباطات.

إن فلسفة المجتمع هو هويته الخاصة وشخصيته المتميزة، فإذا أغفلت مناهج التربية هذا الهدف فإن المجتمع يصبح قابلا للاستلاب الثقافى والانحراف عن استقامة فطرة الله فيه.

فلو قامت مناهج العلوم الشرعية بدورها الكامل فى ترسيخ عقيدة: أن الله خلق الإنسان ليكون عبدًا لله وسيدًا للكون وأن الكون مسخر لخدمة الإنسان، لو تعامل الإنسان معه وفق توجيهات الله، ماوجدنا ذلك الأديب الذى يتصور الكون كتابًا مغلقًا لايستطيع الإنسان أن ينفذ إلى سطر واحد من سطوره، وغيبًا مجهولاً وظلامًا دامسًا لايعرف الإنسان من أين جاء، ولماذا جاء؟ ولايدرى أين يذهب ولايستشار فى الذهاب.

لبست ثوب العيش لم أستشر

وحرت فيه بين شتى الفِكر

وسوف أنضوه برغمى ولم

أدرك لماذا جئت أين المفر

ولو تعاونت نصوص الأدب والقراءة وعلوم النفس والفلسفة والاجتماع فى رسم صورة الحياة الإنسانية بنظمها ومؤسساتها التى ينبغى أن يجاهد الإنسان فى إعمارها وفق منهج الله، لما وجدنا ذلك الأديب الذى يصور الإنسان مجهول المصدر والمصير مسلوب الوعى والإرادة.

جئت لا أعلم من أين، ولكنى أتيت .

ولقد أبصرت قدّامى طريقًا فمشيت .

وسأبقى ماشيًا إن شئت هذا أم أبيت

كيف جئت، كيف أبصرت طريقى.

لست أدرى.

ولو تعاونت مناهج العلوم الدينية مع مناهج العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية فى ترسيخ قيم الإنسان على اعتبار أنه مخلوق لإعمار الأرض وترقية الحياة، وفى إبراز طبيعة الحياة وطبيعة العلاقات والارتباطات فيها بين الإنسان والكون، لاختلفت قيم الحياة فى حس الأدباء والفنانين، واختلف اتجاههم الفنى والأدبى.

فلو علّمنا كلاًّ منهم - مثلا - أنه قطرة فى نهر الحياة، ولكنها قطرة تحس بأهداف النهر من المضى والتدفق والإرواء والإحياء، لكان للحياة فى نظرهم قيم أخرى، ولو رسخنا فى شعور كل منهم أنه نفخة من روح الله تلبست بجسده، ليكون خليفة الله فى الأرض، ينشئ فيها ويبدع، لكان للحياة فى نظره قيم أخرى.

د. على أحمد مدكور

مصادر المعرفة ومناهج التربية

ما مصادر المعرفة؟ وما علاقة المعرفة بالإنسان؟ وما مهمة المعرفة للحياة والمجتمع؟ وما علاقة كل ذلك بمناهج التربية والتعليم؟

تختلف مصادر المعرفة باختلاف الرؤى الفلسفية للألوهية والكون والإنسان والحياة.

فالذين يؤمنون بالله الواحد الخالق لكل شيء، والمدبر لكل ما في الوجود يجعلون الوحي هو المصدر الأول والرئيسي للمعرفة، ويجعلون الكون مصدرًا ثانيًا للمعرفة. والإسلام خير شاهد على هذا التصور.

ففي التصور الإسلامي المعرفة عن طريق الوحي، والمعرفة عن طريق العقل والكون يتكاملان ولا يتعارضان. فالعقل الإنساني قادر على التفاعل مع الكون والتأمل فيه، والتجريب على الأشياء الموجودة فيه، والمعرفة العقلية الصحيحة لا تقع خارج دائرة المعرفة التي تدعو إليها الشريعة، وصريح المعقول لا يتعارض مع صريح المنقول كما يقول ابن تيمية.

وهناك من الرؤى والتصورات الفلسفية من يؤمن بوجود الله، لكنه يعزله في ملكوت السماء، ولا يجعل له - سبحانه - دخلا في تصريف شئون الناس في الحياة. وهذه الرؤية تجعل الكون هو المصدر الرئيسي للمعرفة، وتجعل الوحي مصدرًا ثانويًا؛ حيث لا دخل لإرادة الله في تصريف شئون العباد. والعلمانية مثال صادق على هذه الرؤية.

وهناك من الرؤى من لا يؤمن بوجود الله أصلاً، ويرى أن الحياة مادة. ويرى أن الكون هو هذا الكون المشهود بمفرداته المرئية والمحسوسة فقط، وينكر الكون المغيب ابتداءً بالروح والجن والملائكة وانتهاءً بمفردات الملأ الأعلى! وهذه الرؤية لا تؤمن إلا بمصدر واحد للمعرفة هو المادة والطبيعة في صورها المختلفة! والماركسية أبرز مثال على هذه الرؤية.

وبناءً على ما سبق فإن مناهج التربية الرشيدة هي التي توضح للناشئة حقيقة الألوهية والفرق بينها وبين حقيقة العبودية لله، وتؤكد لهم أن الوحي هو مصدر المعرفة الأساسي: ﴿**إن هذا القرآن يهدى للتي هي أقوم**﴾ (الإسراء: 9)، ﴿**وأن هذا صراطي مستقيمًا فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله**﴾ (الأنعام: 153) وتؤكد لهم أيضًا أن الكون هو

كتاب الله المفتوح، وأن مكوناته هي آيات الله: ﴿**سنريهم آياتنا في الأفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق**﴾. (فصلت: من 53)

والمناهج المربية هي التي توضح للمتعلمين حقيقة الإنسان في التصور الإسلامي من حيث مصدره، ومركزه في الكون، ووظيفته في الحياة، وغايته، بالمقارنة بالتصورات الأخرى. وتبين لهم حقيقة فطرته وطبيعته الإنسانية، وتشرح لهم حقيقة النفس في التصور الإسلامي وفي التصورات الأخرى، وتستجيب لمطالب نمو المتعلمين وحاجاتهم ومطالبهم العاجلة والآجلة.

ويجب على مناهج التربية أيضًا أن توضح للناشئة أهمية العلم والمعرفة لكلٍّ من الإنسان والمجتمع والحياة. ويقتضي هذا الأمر بيان طبيعة المجتمع في التصور الإسلامي وفي التصورات الأخرى، وبيان أهم المعايير التي تحكم سلوكيات الأفراد فيه وتحكم نوعيات الروابط والصلات والنظم الاجتماعية والمؤسسات، وتوجهها إلى غايتها المنشودة ومثلها المرجوة. كما يقتضي هذا بيان نوعية الموجهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والثقافية والأدبية والتربوية والإعلامية..الخ، وبيان العلاقة بين العلم والمعرفة وأهميتها في بناء المجتمع، وبيان العلاقة بين الثوابت والمتغيرات، وبين التربية والتغير الاجتماعي والتقدم الحضاري .. الخ.

إن المناهج التي لا توضح مصادر المعرفة وعلاقاتها بحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة، هذه المناهج تتجاهل التفسير الشامل للوجود الذي يتعامل الإنسان على أساسه مع هذا الوجود، وهي بذلك تترك الإنسان تائهًا بين ركام الفلسفات الضالة والتصورات المنحرفة.

والخلاصة أن للمعرفة في منهج التربية مصدرين رئيسين: فهناك معرفة مصدرها تفكر الإنسان وتدبره في كتاب الكون المفتوح وفي علوم الكون والحياة وكل ما يتصل بأحوال الناس المادية وشئونهم المعيشية، وهذا اللون من المعرفة لا يقبل منه منهج التربية إلا ما جاء نتيجة للمنطق التجريبي أو الرياضي، أو التفكير العلمي والتجارب العلمية والصحيح من تشريعات الفقهاء واجتهاداتهم في كل عصر في ضوء التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، وبما جاء في كتاب الله وسنة رسوله تصريحًا أو تلميحًا، إجمالا أو تفصيلا.

أما إذا كانت المعارف والمعلومات متصلة بالغيب بما وراء المادة وبما وراء خبرات الإنسان في الأمور المادية والمعيشية، فإن كتاب الله وسنة رسولهﷺ هما السبيل الفذة التي لا يجب أن يقبل منهج التربية سبيلاً غيرها.

أما ما تركه الفلاسفة والعلماء الذين بحثوا فيما وراء المادة أو فيما وراء الطبيعة وفي الغيبيات عمومًا، فهو خليط عجيب من النظريات والأفكار والآراء التي لا تستطيع تمييز الصحيح من السقيم فيها. فهم ينتمون إلى كثير من الشرائع والملل والنحل، فجاءت فروضهم خاطئة، وبحوثهم حائرة، وآراؤهم متناقضة، فورَّثوا لأتباعهم الحيرة وعدم الاستقرار إلى ما شاء الله.

د. علي أحمد مدكور

أهم المراجع :

1- سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، دار الشروق.

2- علي أحمد مدكور: نظريات المناهج التربوية، دار الفكر العربي.

3- محمد عمارة: تعدد مصادر المعرفة بين الحضارتين الإسلامية والغربية.

الكون ومناهج التربية

ما المقصود بحقيقة الكون؟ وما علاقة الكون بمناهج التربية؟.

الكون آية الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراده الله فكان، وقدَّره تقديرًا محكمًا، وجعل كل شيء فيه خاضعًا لإرادته وتدبيره.

والكون غيب وشهود، لذلك نرى الحق -سبحانه- يصف نفسه بأنه **﴿عالم الغيب والشهادة الكبير المتعال﴾**(الرعد:9) ومن مفردات الكون المغيب: الروح، والملائكة، والجن، والشياطين وزعيمهم إبليس، والملأ الأعلى.

ومن أهم صفات المؤمنين بالله أنهم يؤمنون بالغيب إيمان تسليم: **﴿ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين الذين يؤمنون بالغيب﴾**(البقرة: 2-3) ومن صفات الماديين الملحدين أنهم لا يؤمنون بالغيب، ويعتبرون الإيمان به تخلفًا وظلامًا! لأنهم يفترضون أنه ليس وراء الكون إله !

والغيب قد استأثر الله بعلمه، فواجب المعلمين والمتعلمين والمناهج التربوية أن يتأدبوا بأدب القرآن، ولا يتركوا العقل يخوض في مسائل الغيب، قال تعالى: **﴿ولا تقف ما ليس لك به علم﴾** (الإسراء: 36).

أما الكون المشهود فهو كل ما نراه ونحسه حولنا كالشمس والقمر، والسماء والأرض، والبحار والأنهار، والشجر والدواب، والصحارى والجبال.. إلخ، وقد عرض لها الإسلام على أنها صفحات من كتاب الله، ودلائل قدرته، وآيات صنعه الدقيق، ومصادر يتعلم الناس منها ويهتدون عن طريقها إلى الله، ويفهمون منهجه، ويطبقونه في واقع الحياة.

وواجب مناهج التربية أن تتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتفكير والتدبر، واكتشاف قوانين الله فيه، وأن تعلِّم الصغار والكبار كيف يتلطفون في التعامل مع هذا الكون والبيئة من حولهم، ويبعدون عنها التلوث والنفايات والكيماويات والإشعاعات وبذلك يستثمرون خيرات البيئة لخدمة أنفسهم ولخدمة البشر جميعًا.

وقد خلق الله الكون رائع المظهر، جميل المشاعر، صديقًا للحياة والأحياء، وصديقًا للإنسان وليس عدوًا له كما يقول بعض الماديين وبعض الطبيعيين الذين يعدون كل كشف

لقانون من قوانين الله فى الكون، وكل تسخير لطاقة من طاقات الكون الكثيرة "انتصارًا على الطبيعة وقهرًا لها"! والحقيقة أن الله جعل بين الكون والإنسان والحياة صداقة طبيعية وانسجامًا أصيلاً، وليس عراكًا مستمرًّا وصراعًا مخيفًا.

ولكى يفهم الناشئة حقيقة الكون غيبه وشهوده، فعلى مناهج التربية أن تأخذ فى الاعتبار ما يأتى:

- تأكيد أن الكون كتاب الله المفتوح، وأنه المصدر الثانى للعلم والمعرفة بعد الوحى.

- تأكيد أن الكون مخلوق حادث، وليس أزليًّا، وأنه لم ينشأ من ذات نفسه، بل أنشأه الله بعد أن لم يكن.

- بيان أن الطبيعة مخلوقة لله، وأنه -سبحانه- نظمها، وخلق فيها قوانينها التى ينبغى أن يكتشفها الإنسان، ويستغلها فى عمارة الأرض وترقية الحياة.

-تأكيد أن الكون غيب وشهود، وأن الإيمان بالغيب هو أول صفات المتقين، وأن عالم الغيب يعلمه الله وحده. وأن الإنسان يجب أن يتعامل مع عالم الغيب من الجن والملائكة والشياطين كما أمر الله ونهى.

- تأكيد أن الإنسان يتعامل مع مفردات عالم الشهادة بالدراسة والبحث والملاحظة والتجربة واكتشاف قوانين الله فيها وتسخيرها لإعمار الحياة.

- تأكيد أن ما تعارف الناس على أنه "نظريات علمية" أو "حقائق علمية" ليس قطعى الدلالة، ولا مطلق الدلالة، بل هو احتمالات راجحة فى أحسن الأحوال، وأن الحقيقة المطلقة لا يملكها إلا الله.

- تأكيد أن النصوص القرآنية قطعية الدلالة ومطلقة الدلالة، ونهائية فى تقرير الحقيقة التى تقررها، ومن ثَّم لا يجوز أن يستشهد على صدقها بالقوانين والنظريات العلمية المتصلة بالدراسات الكونية.

- تأكيد أن الكون مقدَّر ومسخَّر، ومخلوق بحكمة، ولغاية، وأن كل شىء فيه محسوب بحساب دقيق ليؤدى وظيفته، ويحقق الغاية منه.

- تأكيد أن عنصر الجمال مقصود قصدًا فى بناء الكون وفى ظواهره، وفى الحياة المبثوثة فيه، وأن إيقاظ حاسة الجمال فى البشر مقصود قصدًا فى المنهج القرآنى وفى الثقافة الإسلامية وفى التربية الإسلامية.

- تأكيد أن الكون بمفرداته المختلفة صديق للحياة والأحياء، وليس عدوًّا لها، فقد أعده خالقه لاستقبال الحياة وحضانتها وكفالتها.

- تأكيد أن أقوات الأرض وخيراتها مقدرة فيها منذ خلقها الله، وأن فيها الكفاية، إذا تم استثمار ما فيها بالعلم والعدل وفق منهج الله.

- تأكيد أن الكون مسلم طائع لربه، مؤمن عابد لمولاه وخالقه، وأنه كون ذو روح تعرف ربها الحق، فتستسلم له طائعة، وتسجد له خاشعة، وتسبح له عابدة، وتغار على جلاله، وتنتفض لمهابته، وتغضب للشرك به من البشر الجهَّال ﴿**تسبح له السموات السبع والأرض ومن فيهن، وإن من شيء إلا يسبح بحمده ولكن لا تفقهون تسبيحهم إنه كان حليمًا غفورًا**﴾ (الإسراء: 44)

د. على أحمد مدكور

الطبيعة الإنسانية ومناهج التربية

ما حقيقة الإنسان من حيث فطرته وطبيعته الإنسانية؟ وما مصدره؟ وما مركزه فى الكون؟ وما وظيفته فى الحياة؟ وما غايته؟ وما علاقة كل هذه بمناهج التربية؟.

تتأثر المناهج التربوية إلى حدٍّ بعيد بنظرة المخططين لها والقائمين على تنفيذها وتطويرها إلى الفطرة الإنسانية والطبيعة الإنسانية.

فالإنسان عبد الله، وسيد الكون. وقد خلقه الله من طين الأرض، ونفخ فيه من روحه. فالإنسان هو هذان العنصران المختلفان، مترابطان وممتزجان فى كيان كلى واحد ، قال تعالى: ﴿**وإذ قال ربك للملائكة إنى خالق بشرًا من صلصال من حمأ مسنون فإذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين** ﴾(الحجر: 28 – 29)

وقد عقدت له الخلافة فى الأرض ليعمرها ويرقِّيها، وفق منهج الله، قال تعالى: ﴿**وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعل فى الأرض خليفة**﴾(البقرة: 30). وهو مُعان من الله على القيام بواجبات الخلافة فالكون كله مسخر لخدمته، قال تعالى: ﴿**وسخر لكم ما فى السموات وما فى الأرض جميعًا منه** ﴾ (الجاثية :13).

وهو أكرم خلق الله على الله ، قال تعالى: ﴿**ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً**﴾ (الإسراء: 70). ولأن الإنسان كريم على الله ومعقودة له خلافة الأرض، فهو محسوب حسابه فى تصميم الكون قبل أن يكون، ﴿**وألقى فى الأرض رواسى أن تميد بكم وأنهارًا وسبلاً لعلكم تهتدون**﴾ (النحل: 15).

والفطرة فى المفهوم الإسلامى هى خلق الله الإنسان على الإسلام، أى شاهدًا بعبوديته لله، ومقرًّا بربوبيته، ومزودًا بالاستعدادات والطاقات الظاهرة والكامنة التى تمكنه من إصابة الحكم والتمييز بين الحق والباطل وفقًا لمعايير منهج الله.

والطبيعة الإنسانية هى مجموعة الخصال التى خلق الله الناس عليها من البداية، أو هيأهم كى يصيروا عليها من خلال البيئة والحياة المحيطة بهم.

إن وظيفة المناهج التربوية أن تساعد الأبناء على الاستقامة على فطرة الله فيهم، لأن الإنسان يكون فى أرفع حالاته، وفى خير حالاته حين يحقق مقام العبودية لله، إذ إنه – فى هذه الحالة يكون فى أقوم حالات فطرته، وأحسن حالات كماله، وأصدق لحظات وجوده.

والنفس الإنسانية هى جماع شخصية الإنسان، والروح هى أصل

النفس ومادتها؛ فالنفس مركبة منها ومن اتصالها بالبدن. والنفس الإنسانية واحدة لها ثلاث صفات؛ فتسمى باعتبار كل صفة باسم معين؛ فالنفس المطمئنة هى التى تطمئن إلى ربها بعبوديته ومحبته والإنابة إليه.

والنفس اللّوامة كثيرة التردد والتقلب. وهى من أعظم آيات الله ، فهى تتقلب وتتلون بأشكال مختلفة فتذكر وتغفل، وتقبل وتعرض، وتحب وتبغض، وتفرح وتحزن، وترضى وتغضب، وتتقى وتفجر .. وهى على هذا طوال العمر.

أما النفس الأمَّارة بالسوء فإنها تأمر بكل سوء، وما تخلَّص أحد من شرها إلا بتوفيق الله، قال تعالى على لسان امرأة العزيز : ﴿**وما أبرئ نفسى إن النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربى، إن ربى غفور رحيم**﴾ (يوسف: 53)

وتمتد وحدة النفس فى الإسلام لتشمل الإنسان كله، جسمه وعقله وروحه، فالنفس هى الإنسان كله، وبما أن الروح فى الإسلام لا تعمل مستقلة عن الجسم، على الرغم من أن لها وجودًا مستقلاً عنه، فالجسم ليس سجنًا للروح، والنفس لا تعمل مستقلة خارج مركب الروح والجسد.

والعقل الإنسانى هو مناط التكليف، وهو شرف الإنسان وامتيازه. وقدرة الإنسان على التفكير والاختيار هى التى أهلته للخلافة، ولحمل مسئولية تنفيذ منهج الله فى الأرض. فالعقل هو مناط التكليف والمسئولية . ومهمة المناهج إعداد النفس الإنسانية بكل مكوناتها للقيام بواجبات الأمانة والمسئولية.

إن من أهم واجبات مناهج التربية ترسيخ الإيمان بأن شعور الإنسان بوجود الله فطرة فى الطبيعة الإنسانية، وأنه قانون من قوانين وجوده الروحى، وضرورة من ضروراته التى لا يستطيع أن يتخلى عنها، فحاجة الإنسان إلى الإيمان بالله كحاجته إلى النَّفَس، وإلى الطعام والشراب والراحة ، قال تعالى: ﴿**فأقم وجهك للدين حنيفًا فطرت الله التى فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون**﴾ (الروم: 30)

وواجب المناهج أن ترسخ فى أذهان الناشئة أن البشر جميعًا من أصل واحد ، قال تعالى: ﴿**ياأيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيرًا ونساء ..**﴾ (النساء:1). وأن البشر جميعًا من أصل واحد ، قال تعالى: ﴿**ياأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبًا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير**﴾ (الحجرات: 13)

إن مهمة المناهج التربوية إيصال الإنسان – المتعلم – إلى درجة كماله التى هيَّأه الله لها. وتأكيد أن الإنسان كائن يتعامل مع الكون كله، فهو يتعامل مع ربه، ومع الملأ الأعلى من الملائكة، ومع الجن ، ومع نفسه التى بين جنبيه، ومع سائر الأحياء الكونية، والبيئية من حوله، وعلى المناهج أن تعده لسائر ألوان هذه التعاملات.

ولابد من أن تؤكد المناهج على العلاقة بين نشاط الإنسان فى الدنيا ومصيره فى الآخرة. فالثواب فى الآخرة موقوف على إحسان القيام بواجبات الخلافة فى الدنيا.

ولابد أن نؤكد– أيضًا– أن العبادة هى تنمية الحياة الدنيا وترقيتها عن طريق كشف النواميس والأرزاق والمدخرات فى الأرض وتوزيعها بالعدل الذى قرره الله، وأن ذلك هو جواز المرور إلى رضوان الله والجنة.

ولابد أن تؤكد المناهج – على اختلاف أنواعها – على أن الله قد كرم الإنسان بجعله مخيرًا فى جوانب حياته التى له فيها إرادة وتفكير واختيار، وجعله مسيرًا فيما لا إرادة له فيه ولا اختيار، وأن الإنسان لا يحسن القيام بالخلافة فى الأرض إلا حين يتناسق شطره الاختيارى مع شطره الإجبارى، فيخضعان معًا لمنهج الله الذى يحكم الكون والحياة.

د. على أحمد مدكور

الدين والحياة ومناهج التربية

ما مفهوم الحياة؟ وما المبادئ التى يجب أن تراعيها مناهج التربية من أجل إعمار الحياة؟ الحياة دنيا وآخرة، شهود وغيب. والحياة الدنيا هى دار التكليف والعمل وعمارة الأرض، والحياة الآخرة هى دار القرار والخلود، فيها يكون الثواب والعقاب بمقدار الأداء والعمل فى الحياة الدنيا.

والحياة الدنيا هى مجموع أنشطة الكائنات الحية التى خلقها الله خلال أعمارها الزمنية. فحياة الإنسان - مثلاً- تبدأ بخلقه نطفة فعلقة فمضغة، ثم ميلادًا.. ثم موتًا. وبالموت تبدأ منازل الحياة الآخرة، ثم تجىء الساعة فالحشر فالحساب فالصراط فالجنة أو النار.

لقد خلق الله الإنسان لعبادته ﴿**وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون**﴾ (الذاريات: 56) وجعله خليفة فى الأرض ليعْمُرها وفق منهجه تعالى وشريعته. وعمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها إنما تكون باستثمار ما أودعه الله فى الكائنات من طاقات استثمارًا صالحًا، وتوجيه ألوان النشاط البشرى لاستخدام تلك الطاقات الاستخدام الأمثل وفق منهج الله الذى صمَّم كل مظاهر الحياة وظواهرها على النحو الذى يخدم الإنسان فى مسعاه الدائب لإعمار الحياة.

إن وظيفة المناهج التربوية هى تهيئة الإنسان كى يسير وفق منهج الله فى كل شأن من شئون الحياة. فسياسة المال والاقتصاد، ونظام السياسة، ونظام الأسرة والمجتمع، وجميع ألوان التشريعات المدنية والإدارية يجب أن تسير وفق هذا المنهج حتى تكون الحياة إنسانية حقًّا، على أن يؤخذ فى الاعتبار الخبرات والحاجات الإنسانية المتغيرة تبعًا لمقتضيات الزمان والمكان والناس:

﴿**وأن هذا صراطى مستقيمًا فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله**﴾ (الأنعام: 153).

كما أن على المناهج التربوية أن تُعد الإنسان لا ليكون مستهلكًا فقط، بل ليكون منتجًا لنفسه ولغيره أيضًا، فالحياة لا تعمَّر بالجهلة والكسالى والمتواكلين. والأمة التى يعمل أبناؤها بجد وإتقان تكفى نفسها وتصدِّر فائض إنتاجها للآخرين.

كما يجب أن تؤكد المناهج التربوية أن الله قد أودع الإنسان طاقات كثيرة - منها ما هو ظاهر

ومنها ما هو خفى - ليستخدمها فى العمارة وترقية الحياة، كما أنه قد أودع الكون من الخيرات ما يكفى حاجة البشر وزيادة. وما الندرة النسبية للموارد الطبيعية إلا نتيجة للفقر فى استخدام الطاقات الإنسانية بكفاءة وفاعلية فى استخراج طاقات الكون وكنوزه الكامنة فيه، وعدم توزيعها بالعدل على قدر الجهود المبذولة فى استخراجها، وعلى قدر الاحتياج إليها.

وفى كل الحالات فإن على الآباء والمربين والمناهج المدرسية مراعاة ما يلى فى عملية التعليم والتعلم، وفى المقررات، وفى المواقف التربوية المختلفة:

- تأكيد أن الحياة ليست إلهًا، وليست قوة مدبّرة فى ذاتها، تنشأ وتنشئ وفق إرادتها الذاتية المستقلة، وأنها ليست تلقائية وُجدت مصادفة، وتمضى بطريقة عشوائية، إنما هى مخلوق أنشأه الله بقدر، وتمضى وفق قدر، لها من الخصائص ما يفرق بينها وبين الموات، وأن الله جعلها مناسبة للظهور على الأرض، وجعل التناسق بين الطبيعة والحياة، وبين الأحياء هو الأصل والقاعدة، وأودع فى الأرض أقواتها وأرزاقها، وجعل الكون كله مسخرًا ومساعدًا للإنسان على تنفيذ منهج الله.

- تأكيد أن أقوات الأحياء مقدرة فى بنية الأرض، وفى نظام الكون، وأن هذه الحقيقة تكذب كل ادعاء آخر، وتسخر من نظريات المتشائمين الذين يدّعون أن حاجات الإنسان أكبر من طاقات الأرض ومدخراتها، ويدْعون بذلك إلى تحديد النسل، وتعقيم الرجال والنساء، والقضاء على الأسرة الشرعية وينادون بالحرية الجنسية والشذوذ الجنسى .. الخ.

- أن تؤكد المناهج التربوية أن كل ما يدب على وجه الأرض من أحياء أمم ذات تنظيمات كأمة الإنسان، وأن الله هو الذى أودع هذه الأمم فطرتها وضوابطها، وأن الإنسان هو قمة هذه المخلوقات، وأنها مسخّرة له.

- أن تؤكد المناهج التربوية - خاصة فى مناهج العلوم الشرعية والحيوية - أن الحياة كما أنها تقوم على قاعدة النشأة من الماء، وعلى قاعدة الأمم المنظمة، فهى تقوم كذلك على قاعدة الزوجية، التى تشمل الأحياء والأشياء: **﴿ومن كل شىء خلقنا زوجين لعلكم تذكرون﴾** (الذاريات: 49).

- أن تؤكد المناهج أن الأحياء جميعًا مكفولون برزق الله: **﴿وما من دابة فى الأرض إلا على رزقها﴾** (هود: 6)، محاطون بعلم الله ورعايته: **﴿ويعلم مستقرها ومستودعها﴾** (هود: 6)، خاضعون لسلطان الله: **﴿ما من دابة إلا هو آخذ بناصيتها﴾** (هود: 56).

- أن تؤكد المناهج المدرسية المختلفة أن الأحياء جميعًا فى عبادة لله: **﴿ولله يسجد ما فى السماوات وما فى الأرض من دابة والملائكة وهم لا يستكبرون﴾** (النحل: 49).

- تأكيد أن هناك عوالم أخرى من الأحياء غير مرئية، وهى عوالم أخبرنا الله بوجودها، وهى الملائكة، والجن، ومن الجن الشياطين، وإبليس على رأس الشياطين، وأن الإنسان يتعامل مع هذه المخلوقات ويتأثر بها فى الدنيا والآخرة.

د. على أحمد مدكور

الحرية ومناهج التربية

هل الحرية فطرة إنسانية أم منحة اجتماعية؟ وما دور الآباء والمربين والمناهج التربوية في ترسيخ الحرية في ذات الفرد وشخصية المجتمع؟.

لقد فطر الله الإنسان على الحرية؛ فالحرية فطرة في الطبيعة الإنسانية. فالله - سبحانه - خلق الإنسان حرًّا؛ لأنه جعله مسئولاً عن تنفيذ منهجه في الأرض باختياره. فالإنسان حر لأنه مسئول. فالحرية تستتبع المسؤولية والمسئولية تستلزم الحرية.

وقد جعل الله الإنسان حرًّا ومخيَّرًا فيما له فيه إرادة واختيار. فالإنسان حرٌّ في اختيار أفكاره وألفاظه، وحرٌّ في اختيار أعماله وسلوكه، وحرٌّ في اختيار زوجه وملابسه وأسماء أولاده، وحرٌّ في اختيار منهجه في الحياة ونوع حياته، وحرٌّ حتى في أن يؤمن أو يكفر، قال تعالى: ﴿**فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر**﴾ (الكهف:29)

ومن رحمة الله بالإنسان أن جعله مسيرًا وغير محاسب على ما ليس له فيه إرادة ولا اختيار. فالإنسان ليس مخيرًا في اختيار اسمه، ولا في اختيار والديه، ولا في اختيار قومه وأرضه. لذلك فهو لا يعاقب على سوء الاختيار الذى لا دخل له فيه.

ونخلص من هذا إلى أن الله جعل الإنسان حرًّا فيما هو أسمى وأرفع، كاختيار الفكرة والمنهج وطريقة الحياة، وجعله مسيرًا فيما هو أدنى كاختيار القوم والأرض وما يتصل باللحم والدم والطين.

والمناهج التربوية الرشيدة هي التي ترسخ في عقول الناشئة أن الحرية فطرة فطر الله الناس عليها، وأنها ليست مجرد منحة يمنحها النظام الاجتماعي للإنسان أو يمنعها عنه، وإنما هي قيمة غريزية غرزها الله في خلق الإنسان حين خلقه. ويعبر عن هذا المعنى قول عمر بن الخطاب رضى الله عنه: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارًا"؟!

وبناءً على ما سبق فالحرية حاجة أساسية من حاجات النفس لابد من إشباعها، وهي حق من حقوق الإنسان لابد من ممارسته، فلا عجب - إذن - أن ينحرف سلوك الإنسان، ويسوء عمله، وتهبط أخلاقه، ويتدهور حال مجتمعه كله، إذا حوصر ومُنع من ممارسة حريته، أو إذا انفلت في ممارستها دون ضبط أو تنظيم وفق



معايير المنهج الإلهى.

إن الآباء الذين يبعدون أبناءهم عن مجالسهم ويحرمونهم من الاستماع إلى أحاديثهم ومناقشاتهم العادية فى أمور الحياة، إنما يحاصرون أبناءهم ويمنعونهم من ممارسة حرياتهم. والآباء الذين لا يشركون أبناءهم فى المناقشة ولا يستمعون إليهم، ولا يحترمون آراءهم هؤلاء الآباء لا يعلمون أبناءهم كيفية ممارسة حريتهم.. بل يعلمونهم ثقافة الكبت والقهر والاستبداد والظلم وعدم المسئولية.

ومسئولية المعلمين تجاه ذلك لا تقل أهمية عن مسئولية الآباء؛ فالمعلمون والمربون الذين يتحدثون طوال الوقت أمام التلاميذ ولا يتركون لهم فرصة للتساؤل والمناقشة وإبداء الرأى، والاتفاق أو الاختلاف معهم . إن أمثال هؤلاء المعلمين والمربين الذين يعتبرون أنفسهم مخازن للمعرفة ومؤتمنين على أسرارها ، لا يُعَلِّمون الحرية للتلاميذ، ولا يتركونهم على استقامة فطرة الله فيهم، بل يعلمونهم ثقافة الصمت وضيق الأفق، وعدم القدرة على إدراك العلاقات، وعدم القدرة - بالتالى - على الإبداع والابتكار.

إن المناهج التربوية المحشوَّة بالمعلومات والمعارف المتغيرة، والتى تتجاهل المفهومات والمهارات والمعايير الإنسانية الباقية. هذه المناهج لا تُعَلِّم الحرية ولا الديمقراطية، ولا ترسِّخ القيم الإنسانية التى يستخدمها الإنسان فى اختيار المعارف وإعادة تنظيمها واستخدامها الاستخدام الأمثل فيما هو نافع ومفيد للفرد والمجتمع.

إن مناهج التربية التى تربى الولاءات والانتماءات للبشر أو الفلسفات أو الزعامات، وتبعد المتعلمين عن الولاء لله ورسوله ولمنهج الله وشريعته، إنما تعلمهم العبودية، فالإيمان بالله وحده قرين الحرية، والتوجُّه لغير الله بالانتماء والولاء قرين الظلم والشرك.

إن المحتوى التعليمى الذى يعرض واقع الحياة فى صورة تقريرية ، ويبتعد عن عرض مشكلات الحياة الواقعية، وعرض البدائل والحلول للتفكير والتقدير فى المواقف التعليمية، هذا المحتوى لا يساعد التلاميذ على الاستقامة على فطرة الحرية، ولا يدربهم على مهارات الديمقراطية وتحمل المسئولية.

د. على أحمد مدكور





العولمة ومناهج التربية

تعنى العولمة - فى مفهومها المثالى- أن أية تغيرات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو تكنولوجية تحدث فى أى مكان فى العالم، تستطيع أن تنتقل إلى أى مكان آخر بحرية دون ضغط أو إرغام.

وهذا المفهوم مثالى لأنه لا يحدث فى الواقع، وإذا حدث فإنه يحدث بين الأقوياء الذين يستطيعون الأخذ والعطاء، ويستطيعون الاختيار والانتقاء من المتغيرات، فيأخذون ما يرونه مفيدًا ويتركون ما يرونه فى غير صالحهم، فالمتغيرات هنا ذات اتجاهين، فهى تذهب وتجىء بين الأقوياء وفقًا للمصالح المشتركة بينهم.

أما المفهوم الواقعى الذى نعيشه للعولمة فهو أنها عملية انتقائية إرغامية إلحاقية . فالأقوياء يختارون من المتغيرات ما يفرضونه على الضعفاء تحقيقًا لمصالحهم الخاصة، وفرضًا للتبعية السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية. فالتكنولوجيا - مثلا - لا تنتقل من الشمال القوى إلى الجنوب الفقير، وإنما الذى ينتقل هو المنتجات التكنولوجية.

وأسرار الصناعات المتقدمة لا تنتقل من الأقوياء إلى الضعفاء، إنما الذى ينتقل هو بعض منتجات هذه الصناعات نفسها، ليظل الأقوياء أغنياء، وليظل الفقراء ضعفاء، وتظل بلادهم سوقًا لترويج بضائع الأغنياء. وبما أن الضعفاء الفقراء فى حاجة دائمة إلى عون الأقوياء فإن التبعية السياسية والثقافية تأتى تباعًا.

والعولمة بهذا المفهوم تفرض على الدول النامية ضرورة مواجهة تحديات ثلاثة:

أولا: إن التقدم لا يكون إلا نحو الديمقراطية وبها.

ثانيًا: مواجهة الثورة التكنولوجية.

ثالثًا: مواجهة التدفق المعرفى المتزايد.

وفى عصر العولمة والكوكبة نحتاج إلى مناهج تحفظ للأمة هويتها وتميزها. وفى زمن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتدفق المعرفة لابد أن تدرب المناهج على ثلاث مهارات رئيسية، هى: القدرة على اختيار المعلومات وانتقاء النافع منها، والقدرة على إعادة تنظيم المعرفة فى نسق علمى ومنطقى؛ وحسن استخدام المعارف فى إنتاج أفكار جديدة

ومواد جديدة.

إن التقدم التكنولوجي يتطلب مناهج تربوية تنتقل بالأمة من الصناعات التقليدية إلى الصناعات الجديدة، ويُنتقل بها من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية، ومن التخصص الضيق إلى المرونة والمعرفة الشاملة، ومن الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية فقط إلى الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية وخارجية.

إن التقدم لا يكون إلا نحو الديمقراطية وبها. الديمقراطية التى لا تحلل الحرام، ولا تحرم الحلال. وذلك يتطلب من المناهج أن تدرب على الانتقال من المركزية إلى اللامركزية، ومن التنظيم الهرمى إلى التنظيم الشبكى، ومن النمطية إلى التمايز، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة. فى زمن التلوث الفكرى والسمعى والبصرى والمائى والهوائى، نريد مناهج تربوية ترسخ عقيدة الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانية، وتبنى قيم العلم، والعدل، والحرية، والوحدة، والإحسان فى العمل، وتقيم مشاعر العدل والسلام فى عقول البشر.

نريد مناهج تربوية تبنى قناعات التغير، والقدرة على تكييف المتغيرات، وتساعد على الانتقال من التركيز الجغرافى إلى الانتشار، ومن الاعتماد على الحكومات إلى الاعتماد على الذات والمؤسسات ومن ديمقراطية التمثيل الشمولى إلى ديمقراطية المشاركة الشعبية، ومن التخطيط الجزئى إلى التخطيط الكلى.

فى عصر التدفق المعرفى المتزايد للمعلومات لا يصح أن تركز المدرسة على التلقين؛ لأنها لا تستطيع تلقين كل شيء، ولا تستطيع أن تستبقى المتعلمين فيها فترة طويلة، لذلك فإن التركيز هنا يجب أن يكون على تعليم التلميذ كيف يفكر، وكيف يعلم نفسه بنفسه، وكيف يعلم غيره.. بذلك يصبح التعليم نشاطًا مجتمعيًّا شاملاً لكل الأفراد وفى كل المؤسسات، بحيث نصل إلى المجتمع المعلم المتعلم، أو المجتمع الذى يعلم نفسه بنفسه، وبحيث يصبح التعليم مهمة الناس جميعًا.

ويتطلب التدفق المعرفى المتزايد الأخذ بمفهوم التعلم مدى الحياة، الذى لا يعدُّ مرحلة جديدة تضاف إلى مراحل التعليم النظامى، إنما هو تعليم لا يمثل مدة زمنية ولا احتكارًا مكانيًّا، ولكنه تعليم عريض يأخذ مساحات الحياة مكانًا، وهو طويل يأخذ طول مساحات الحياة زمانًا، وهو عميق عمق الحياة فى مختلف بيئاتها ومجالاتها. وهو تعليم ذو مسئولية على المتعلم، فعليه أن يعلم نفسه وأن يعلم غيره، فهو تعليم من الجميع وإلى الجميع.

إن التكنولوجيا الحديثة وسرعة تغير خطوط الإنتاج يتطلبان من المناهج الدراسية التركيز على تعليم المهارات العقلية الأساسية لكثير من المهن الفنية الحديثة، وليس على تعليم المهن نفسها كما تفعل مناهج المدارس الثانوية الفنية حاليًّا. فتركيز المناهج على المهارات العقلية اليدوية الأساسية يعين المتعلم أو الخريج على أن يتعلم أية مهنة فنية حديثة فى موقع العمل خلال أشهر قليلة، وبذلك يملك المرونة والقدرة على الانتقال من مهنة إلى أخرى ومن خط إنتاج إلى آخر.

إن التقدم التكنولوجى الحديث لا يتطلب فقط التدريب على مهارات الإنتاج، بل لابد من التدريب على مهارات التسويق وعلى إدارة الإنتاج وإدارة التسويق.

د. على أحمد مدكور



الاقتصاد المنزلى ومناهجه التربوية

فى عصر تتضاعف فيه المعرفة بشكل انفجارى، وتتصاعد فيه حدة ثورة المعلومات والاتصالات، والأقمار الصناعية، واستخدام شبكات المعلومات، تتزايد أهمية دور الأسرة بكل أفرادها فى بناء المجتمع والمحافظة على عقيدته وموروثاته الفكرية وقيمه وتقاليده، ويتزايد الاهتمام بالتنمية البشرية ، واستثمار عناصرها ومكوناتها الأساسية فيما يعود بالنفع على البشرية جمعاء، وبما لا يتعارض مع منهج الله فى عمارة هذا الكون، وترقية الحياة فيه.

إن منهج الاقتصاد المنزلى - وهو جزء من التربية الأسرية - يهتم بدراسة التفاعل بين الفرد والبيئة القريبة منه، وهى البيت والأسرة التى تمثل الخلية الأولى فى بناء المجتمع، وهذا يشمل: المسكن وأدواته، والغذاء وإعداده وفوائده واستخداماته ، والملابس وأنواعها، وهذه العناصر تمثل اهتمامات الاقتصاد المنزلى، كما تمثل حاجات الإنسان الأولية التى لا يمكن له أن يستغنى عنها مادام حيًّا يرزق.

وقد اقتصر المنهج التربوى قديمًا على تعليم الفتاة بعض المهارات مثل : إعداد الأطعمة وتقديمها، والتفصيل والحياكة للملابس، ولكن المنهج المطور الذى يراعى التغيرات الحادثة فى عالم اليوم تعدى ذلك إلى الاهتمام بدراسة الأسرة، واحتياجاتها، ومقوماتها، ودورها فى خدمة البيئة وتنمية المجتمع كله، من أجل حياة إنسانية فضلى تستهدف سعادة الجميع وراحتهم، ومن بين تلك الاهتمامات التدريب على مهارات إنتاج الغذاء، ومعرفة القيمة الغذائية لكل طعام، وتقديم وجبات تتفق مع إمكانيات الأسرة، ومواردها المادية، وحاجات أفرادها اللازمة لنمو كل فرد فيها.

إن المنهج التربوى الجيد يستهدف خدمة الأسرة والمجتمع، فالعلوم الطبية تستهدف خدمة الأسرة والمجتمع من خلال الوقاية من الأمراض، وحماية الإنسان، وعلاج المرضى، كما تستهدف العلوم الإنسانية تقديم الخدمات الثقافية والتربوية، ورفع المستوى العلمى للأفراد، حتى يتفاعلوا بشكل إيجابى مع المجتمع، ومستحدثات عصر ثورة المعلومات والاتصالات، وتستهدف علوم الصناعة توفير المنتجات الصناعية والزراعية والحيوانية للإنسان، فالهدف هنا هو

خدمة الأسرة وخدمة أفرادها جميعًا وتوفير حاجاتهم الأساسية من المسكن والغذاء والملبس، وتلك هي أهداف تعليم الاقتصاد المنزلي، فكأن العلوم جميعها تصب في مجرى واحد هو مجرى الاقتصاد المنزلي، وغايته نفع الإنسانية وسعادتها.

فمن منا لا يحتاج إلى مسكن وأدوات خاصة به ؟

ومن هنا لا يحتاج إلى غذاء صحي يتم إعداده وتقديمه بشكل يتفق مع الإمكانات والحاجات ؟

ومن منا لايحتاج إلى ملبس مناسب لحاجاته وبيئته وإمكاناته ؟

الحقيقة أن: الكل يحتاج إلى مسكن وملبس وغذاء، ومن ثَمَّ يحتاج إلى معرفة الاقتصاد المنزلي بمعناه الشامل الواضح فيما سبق، الذى يركز على أهمية الدور الفردى فى خدمة الجماعة، فما استحق أن يولد من عاش لنفسه فقط، ومن لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم، وحقًا فصلاح المجتمع يبدأ من صلاح الأسرة الصغيرة بكل أفرادها، ويتم ذلك عن طريق الإسهام فى حل مشكلات البيئة ، وزيادة الوعى الصحى، ورعاية الأمومة والطفولة، كما يتم من خلال اهتمام الوالدين بتدعيم القيم والتقاليد المرتبطة بالأسرة وتراثنا الثقافى، حتى يصبح الأفراد قوة منتجة تعمل لخير الإنسانية ورقيها.

*** دور المنهج التربوى فى الاقتصاد المنزلي :**

يقوم المنهج التربوى بدور مهم فى تعاليم الاقتصاد المنزلي، ويركز على ما يأتي:


1- ترشيد الاستهلاك كقيمة تربوية إسلامية، حث عليها الإسلام، قال تعالى: ﴿ **وكلوا واشربوا ولاتسرفوا**﴾(الاعراف:31)، وفى موضع آخر: ﴿ **ولاتبذّر تبذيرًا إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين، وكان الشيطان لربه كفورًا**﴾ (الإسراء:25،26) ويقول صلى الله عليه وسلم " لا تُسْرِف فى الماء ولو كُنْتَ على نَهْرٍ جَارٍ " حتى ماء الوضوء يدعونا الإسلام إلى عدم الإسراف فيه، وطعام الواحد يكفى الاثنين وطعام الاثنين يكفى الثلاثة، كلها تعاليم إسلامية واضحة تدعونا إلى ترشيد الاستهلاك وعدم الإسراف، ومن نصائح الرسول – صلى الله عليه وسلم – للمسلم قبل نومه أن يطفئ السِّراج ، ويوكئ السِّقاء ،أى يغلقه ويحكم إغلاقه حتى ينتفع به فى الصباح، كذلك الحث على عدم ترك بقايا الطعام وإلقائها فى سلة المهملات والقمامة ،وإنما يأكل الإنسان على قدر طاقته، ويصنع من الطعام ما يكفيه، دون زيادة..

وفى الثياب يدعونا إلى عدم إطالة الثوب حتى لا يجره صاحبه، وكلها دعوات وتعاليم تحث على ترشيد الاستهلاك لنفع الفرد والمجتمع.

2- التربية الأسرية، وبيان دور الوالدين فى تحصين الأبناء، وبيان كيفية التعامل مع منجزات العلم والتقنية، وما تبثه القنوات الفضائية، وما ترسله الأقمار الصناعية من حملات للغزو الثقافى، وكيفية تحويله إلى تفاعل ثقافى مثمر وإيجابى.

كما تتضمن التربية الأسرية الحديث عن الموارد المادية للأسرة، وتشمل: النقود والسلع من الأدوات والممتلكات، وكيفية الحفاظ عليها، وهناك الموارد البشرية للأسرة بما تعنيه من أفراد لهم طاقات محددة، وقدرات ومعلومات واتجاهات، يتم تقويمها وتهذيبها لتتفق مع منهج الله الثابت الذى يسعى إلى خدمة الفرد والمجتمع العالمى كله.

3- اختيار الأغذية التى تفى باحتياجات الجسم، مع تقسيم هذه المواد الغذائية إلى أنواعها (بروتينات،



وكربوهيدرات ، ودهون، وأملاح معدنية، وفيتامينات، وماء)، مع بيان أن قيمة المادة الغذائية ليست في ارتفاع سعرها، ولكن فيما تحتوى عليه من مادة غذائية تصلح لأفراد الأسرة، كل حسب طاقته وحاجاته الخاصة بالنمو.

4 - **بيان العناصر الجمالية والذوقية** في اختيار الملابس، ومناسبتها لكل مرحلة عمرية ولكل بيئة ،فما يصلح لأفراد السواحل لا يصلح لأفراد الصحراء، وما يصلح لهؤلاء لا يصلح لأبناء المناطق الزراعية، وما يصلح للصيف لا يصلح للشتاء، ولكن العنصر المشترك فى كل هذا هو الزينة والجمال فيه : ﴿ **يابنى آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد** ﴾ (الأعراف:31)، والزينة هنا تعنى نظافة البدن ونظافة الملبس ونظافة المكان، فهى زينة ونظافة عامة وشاملة، ووقتها كل صلاة، فهى تشمل اليوم كله، وهذا من اهتمامات الاقتصاد المنزلى، وارتباطه باهتمامات الأفراد والحياة بشكل عام.

5- بيان آداب دخول السوق والدعاء الخاص به، وتعليم التلاميذ آداب البيع والشراء، وكذلك عناصر تكوين الأسرة.

كما يهتم الاقتصاد المنزلى ببيان أسس اختيار الزوج والزوجة كمعيار لبناء أسرة إسلامية طيبة تصلح، فيصلح بها المجتمع كله.

*** دور المتعلم فى تعلم الاقتصاد المنزلى :**

يهتم المنهج التربوى بأهمية اشتراك التلاميذ فى التخطيط لموضوعات الدراسة، أومشكلات البيئة التى يعيش فيها الأفراد، كذلك يهتم بالتوصل إلى حلول للمشكلات التى تواجه المتعلمين عند التعامل مع الغير، وبيان المواقف التى يمر بها الطلاب كمدخل لتنظيم المادة العلمية، مع الاهتمام بميول المتعلمين وحاجاتهم، وبيان دور كل فرد فى الأسرة فى خدمة نفسه، وخدمة البيئة من حوله.

د. صابر عبد المنعم محمد

أهم المراجع :

1-كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة فى تدريس الاقتصاد المنزلى، عالم الكتب، القاهرة، 1983م.

مناهج التربية بين الإسلام والتراث الإسلامى

ما المقصود بالتراث ؟ وما الفارق بين الإسلام والتراث الإسلامى؟ وما وظيفة مناهج التربية فى كل ذلك ؟

يجب أن تفرق مناهج التربية بين الإسلام من جانب، وبين التراث عمومًا، والتراث الإسلامى على وجه الخصوص، من جانب آخر. فالتراث عمومًا، بجميع جوانبه وألوانه – من آداب وفنون وآثار تاريخية وجغرافية، اقتصادية، واجتماعية، مادية وفكرية، نظرية وعملية – هو صناعة إنسانية، تاريخية ومتحفية.

والتراث الإسلامى هو كل ما تركه المسلمون من اجتهادات فى الآداب، والفنون، والعلوم، والفقه، والتنظيمات والطرائق السياسية والاقتصادية والاجتماعية...إلخ ، التى تتفق مع الإسلام نصًّا أو روحًا، أو لا تختلف معه على الأقل.

والتراث فى كلتا الحالتين السابقتين صناعة إنسانية، وتاريخية، ومتحفية، نامية ومتطورة.والفرق بين التراث الإسلامى وغيره، هو أن التراث الإسلامى اجتهادات وابتكارات فى جميع جوانب الحياة ووسائلها فى ضوء التصور الإسلامى. فهو تراث على درجة عالية من الثبات فى الاتجاه؛ فهو لا ينتقل من النقيض إلى النقيض، بل يرتقى صَعِدًا بالحياة الإنسانية وفق منهج الله.

أما بالنسبة إلى التراث العام، فتراث كل أمة إنما ينمو ويتطور صعودًا أو هبوطًا - وقد ينتقل من النقيض إلى النقيض - فى ضوء معتقداتها المتغيرة، وفلسفاتها البشرية، ونظرياتها التى تتبناها لتوجيه حياتها.أما الإسلام – قرآنًا وسنة- فهو منهج الله لحكم الحياة كلها، فى كل زمان، وفى كل مكان.ومن ثم فهو ليس صناعة إنسانية، وإنما هو وحى ثابت من الله .وهو لأنه صناعة ربانية، وليس صناعة إنسانية، فهو ليس آثارًا متحفية أو تاريخية، يمكن أن نتعامل معه أو نقننه كوثائق متحفية يُستشهد بها فى المناسبات والمواسم، كما يريد المستشرقون. فالمستشرقون ومن هم على شاكلتهم يريدون أن يصبغوا الإسلام بهذه الصبغة، ليتم زحزحة الحياة رويدًا رويدًا بعيدًا عنه..

وبذلك يمكن تحنيطه بعد ذلك، وتحويله إلى تراث متحفى !والمهم هنا أن نفهم أن التراث عمومًا - بما فى ذلك التراث الإسلامى - هو عملية ثقافية وحضارية نامية ومتطورة بصورة نسبية من مجتمع لآخر .فكل مجتمع يطور تراثه الثقافى والحضارى وينميه كمًّا وكيفًا وفقًا لتصوراته الثابتة والمتغيرة .

أما الإسلام – قرآنًا وسنة - فهو منهج إلهى، اكتمل بناؤه فى ثلاث وعشرين سنة، ابتداءً من إشراقه على رسول اللهﷺ فى غار حراء ، إلى وفاته عليه الصلاة والسلام .فالنقطة المركزية هنا هى أن الإسلام ليس ناميًا ولا متطورًا فى ذاته، وإنما المسلمون، بل البشرية كلها هى التى تنمو ويرقى فهمها للإسلام على مر العصور.

مما سبق يتضح لنا أننا يجب أن نصمم مناهجنا ونربى أجيالنا على أساس أن الإسلام –قرآنًا وسنة– هو أصول إلهية، تشتمل على منهج إلهى لحكم الحياة، كل الحياة .وعليه فنحن ملزمون بهذه "الأصول" الإلهية إلزامًا مطلقًا فى كل شيء، وفى كل زمان، وفى كل مكان.

أما التراث الإسلامى بكل ما يحتويه من آداب وفنون وعلوم،وفقه،ونظم فى السياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية، والتاريخ والجغرافيا والفلك،إضافة إلى كل الجوانب النظرية والممارسات العملية المتراكمة على مر العصور، هذه كلها يجب على مناهجنا أن تدرسها دراسة تحليلية تفسيرية تقويمية فى ضوء المعايير والقيم الأصولية الثابتة لمنهج الله .

كما يجب دراسة التراث الإسلامى

أيضًا في ضوء معطيات العلوم الحديثة.فوظيفة معطيات هذه العلوم هي -بالإضافة إلى ترقية فهمنا لنظام الله ومنهجه ونواميسه الكونية - مساعداتنا على دراسة وفهم تراثنا وتقويمه من أجل تطويره وترقيته.

وهنا تبرز نقطة في غاية الأهمية والخطورة، وهي أننا يجب أن نفرق بين لَيِّ ذراع الأصول الإسلامية - كآيات القرآن مثلاً - لتوافق معطيات العلوم الحديثة، وبين الاستفادة من المعطيات المتجددة لهذه العلوم في ترقية فهمنا لكتاب الله وسنة رسوله ﷺ. فالموقف الأول خطأ في المنهج، وانهزام في المأخذ، لا يصح ولا يتناسب مع جلال كتاب الله وعالميته وشموله.أما الموقف الثاني فهو موقف المجتهدين الذين يتحلون باستعلاء الإيمان اللائق بمنهجهم الرباني، يساهمون بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

إذن فالغرض من دراستنا لتراثنا هو أن نطور هذا التراث ونرقيه، ونستأنس ونسترشد بما فيه من أفكار حية، وقيم باقية، وطرائق وأساليب صالحة.فنحن قد نتفق مع بعض موضوعات هذا التراث،وقد نختلف مع بعضها الآخر؛ لذلك فنحن لسنا ملزمين به إلزامًا مطلقًا.

وليس معنى ما سبق أن نهمل دراسة التراث الإنساني العام ،إذ لابد من دراسة هذا التراث دراسة واعية ناقدة وفقًا لمعايير الإسلام وقيمه الإنسانية الشاملة.وبذلك نستطيع أن نأخذ منه ما يتمتع بالمصداقية، ويتسق مع نواميس الله الكونية،وندع منه كل ما يتصل بتفسير السلوك الإنساني القائم على الولاءات المحدودة والانتماءات العنصرية المتصلة باللحم والدم، أو الأرض والطين.

ونحن إذ نقوم بدراسة التراث الإنساني، يجب أن نتمسك بعدة اعتبارات :الأول أن ديننا دين رباني، عالمي، ثابت، وشامل .الثاني أن"الوسطية"و"الشهادة على الناس"قد عقدهما الله لهذه الأمة، طالما كانت متمسكة بدين الله.وأن تدرك الأمة أن تمكين الله لها في الأرض،ومن ثم قيادتها وريادتها في مسيرة الارتقاء الإنساني مرهون بهذا التمسك بدين الله.الاعتبار الثالث هو أن تدرك الأمة أنها أمام تراث إنساني معادٍ للإسلام، وساعٍ إلى ابتلاعه .فإذا لم تقم مناهج تربية الأجيال بدراسة هذا التراث دراسة علمية موضوعية على أساس من نواميس الله وسننه الكونية،فسوف تجد الأمة نفسها في حالة دفاع مستمر عن النفس، لا وسطية لها، ولا شهادة على الناس.

والخلاصة أن مناهج التربية أمامها ثلاثة مستويات للدراسة والفهم: المستوى الأول هو مستوى الإسلام، أو"الأصول"الإسلامية غير التراثية، المتمثلة في القرآن والسنة.وهذا هو المستوى الرباني العالمي الثابت الشامل.ووظيفة مناهج التربية هي الاجتهاد في تنمية فهمنا له، وتحديد وترقية هذا الفهم دائمًا وأبدًا.

والمستوى الثاني، هو مستوى التراث الإسلامي، الذي هو عبارة عن اجتهادات المسلمين على مر العصور في كل جوانب الحياة الإنسانية.وواجب مناهج التربية حيال هذا الجانب، هو أن تتناوله بالدراسة والتقويم في ضوء القيم والمعايير الأصولية، وفي ضوء المعطيات المتجددة للعلوم الحديثة، التي لا تتناقض مع الإسلام.

والمستوى الثالث، هو مستوى التراث الإنساني العام، ودور مناهج التربية حيال هذا التراث، هو دراسة أهم معالمه، وأبرز معطياته في ضوء قيم الإسلام ومعاييره الإنسانية، ونواميسه الكونية، والاستفادة من كل ما هو مفيد فيه.

د. علي مدكور

الإيمان بالله

الإيمان بالله -عز وجل - معناه : الاعتقاد الجازم بأن الله خالق كل شيء، وأنه سبحانه وتعالى الذى يستحق وحده أن يُفْرَد بالعبادة :من صلاة وصوم ودعاء ورجاء وخوف وذلٍّ وخضوع ...وأنه تعالى المُتَّصِفُ بصفات الكمال كلها ، المنزه عن كل نقص .

فالإيمان بالله سبحانه يتضمن توحيده في ثلاثة : فى ربوبيته، وفى ألوهيته ، وفى أسمائه وصفاته . وفيما يلى تفصيل لكل نوع من الأنواع الثلاثة التى يجب أن تؤكدها المناهج كلها وخاصة منهج التوحيد .

* أولاً : **توحيد الربوبية** : وهو توحيد الفطرة التى يولد عليها الإنسان، ومعناه الاعتقاد الجازم بأن الله رب كل شيء ولا رب غيره؛ وربوبية الله على خلقه تعنى :تفرُّده سبحانه فى خلقهم وتدبير شئونهم ، والإقرار بأنه سبحانه هو خالق الخلق ، ومالكهم ، ومحييهم ومميتهم ، ونافعهم وضارهم ومجيب دعائهم ، والقادر عليهم ، ومعطيهم ومانعهم ، وله الخلق ، وله الأمر كله؛ كما قال سبحانه عن نفسه: ﴿ **ألا له الخلق والأمر تبارك الله رب العالمين** ﴾ (الأعراف :54).

ومهمة الآباء والمربين والمناهج المدرسية هى تثبيت الناشئة على استقامة الإيمان الفطرى فلا نتركهم ينحرفون ، ولا ننحرف بهم عن استقامة فطرة الله فيهم. وقد أفصح القرآن الكريم عن توحيد الربوبية ؛ ولا تكاد سورة من سُوَرِه تخلو من ذكره أو الإشارة إليه ؛ فهو كالأساس بالنسبة إلى توحيد الألوهية وتوحيد الأسماء والصفات . ومن الآيات التى ذُكِر فيها توحيدُ الربوبية قوله سبحانه ﴿**الحمد لله رب العالمين**﴾(الفاتحة :2) وقوله عز وجل :﴿**وأُمرنا لنسلم لرب العالمين**﴾ (الأنعام :71) . وقوله عز وجل :﴿**ادعوا ربكم تضرعًا وخفية إنه لا يحب المعتدين**﴾ (الأعراف: 55) .

* ثانيًا : **توحيد الألوهية** : ومعناه الاعتقاد الجازم بأن الله سبحانه هو الإله الحق ، ولا إله غيره ، وإفراده سبحانه بالعبادة وتوحيد الألوهية مبنى على إخلاص العبادة لله وحده؛ فى باطنها وظاهرها ؛ بحيث لا يكون شيء منها لغيره سبحانه : فالمؤمن بالله يعبد الله وحده ، ولا يعبد غيره؛ فيخلص لله المحبة والخوف والرجاء والدعاء والتوكل والطاعة والتذلل والخضوع وجميع أنواع العبادة وأشكالها .

وهذا النوع من التوحيد يتضمن فى حقيقته توحيد الربوبية وتوحيد الأسماء والصفات ؛فالعبد الذى يفرد الله تعالى بالعبادة يُقِرُّ -فى الواقع - بأن الله رب العالمين ، وبأن له الأسماء الحسنى ، والصفات الكاملة ؛ ومن هنا كانت شهادة أن "**لا إله إلا الله** "متضمنة لجميع أنواع التوحيد : فمعناها المباشر توحيد الله فى ألوهيته ، الذى يتضمن توحيد الله فى ربوبيته وأسمائه وصفاته .

ومن الآيات الكريمة التى دعت إلى هذا التوحيد قوله سبحانه : ﴿ **وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون** ﴾ (الذاريات:56)وقوله تعالى : ﴿**ولقد بعثنا فى كل أمةٍ رسولاً أن اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت** ﴾ (النحل :36) .

* **وتوحيد الألوهية** يتطلب من الآباء والمربين والمناهج المدرسية العمل على ترسيخ :

إخلاص المحبة لله عز وجل فلا

يُقَدِّم العبدُ أحـدًا على الله تعالى فى المحبة، بل لا يصح أن يكون حبـه لإنسان أو شيء ما مساويًا لحبـه لله ، ومن فعل ذلك كـان مـن المشـركين ، قال عز وجل : ﴿**ومن الناس من يتخذ من دون الله أندادًا يحبونهـم كحب الله والذين آمنوا أشد حبًا لله** ﴾ (البقرة: 165).

د- وجوب إفراد الله تعالى فى الدعاء والتوكل والرجاء فيما لا يقدر عليه إلا هو سبحانه . قال تعالى ﴿**ولا تَدْعُ من دون الله ما لا ينفعك ولا يضـرك، فـإن فعلـت فـإنك إذًا مـن الظالمين**﴾(يونس:106)

وجوب إفراد الله عز وجل بالخوف منه ؛ فمن اعتقد أن بعض المخلوقات تضره بمشيئتها وقدرتها ، فخاف منها فقد أشرك بالله ؛ لقوله تعالى :

﴿**وإن يمسسك الله بضرٌ فلا كاشف له إلا هو وإن يردك بخيرٍ فـلا رادَّ لفضله يصيب به من يشاء من عباده وهو الغفور الرحيم**﴾ (يونس : 107).

د - وجـوب إفـراد اللـه سبحانه بجميع أنـواع العبادات البدنيـة؛ من صلاة وركوع وسجود وصوم وذبح وطواف وجميع العبادات القولية من نذر واستغفار وغير ذلك .

*** ثالثًـا : توحيـد الأسماء والصفات:**

ومعناه الاعتقاد الجازم بأن الله عز وجل متَّصف بجميع صفات الكمال، ومنزَّه عن جميع صفات النقص، وأنه متفرد عن جميع الكائنات ؛ وذلك بإثبات ما أثبته سبحانه لنفسه أو أثبته له رسوله ﷺ من الأسماء والصفات الواردة فى الكتاب والسنة .

وقد وردت أسماء لله تعالى فى كتابه الكريم ، وورد بعضها فى السنة المطهرة، وحث النبى ﷺ على حفظها وتدبر معانيها والعمل بها ؛ فقال : "إن لله تسعةً وتسعين اسمًا ، مائةً إلا واحدًا، من أحصاها دخل الجنة ، إنه وتر يحب الوتر " رواه البخارى.

وقد اتفق العلماء على أن قوله ﷺ "تسعة وتسعين اسمًا " لا يفيد أنها محصورة فى هذا العدد ؛ بدليل أن من دعائه المأثور ﷺ: "أسألك بكل اسمٍ هو لك ، سميت به نفسك ، أو أنزلته فى كتابك ، أو علمته أحدًا من خلقك، أو استأثرت به فى علم الغيب عندك"

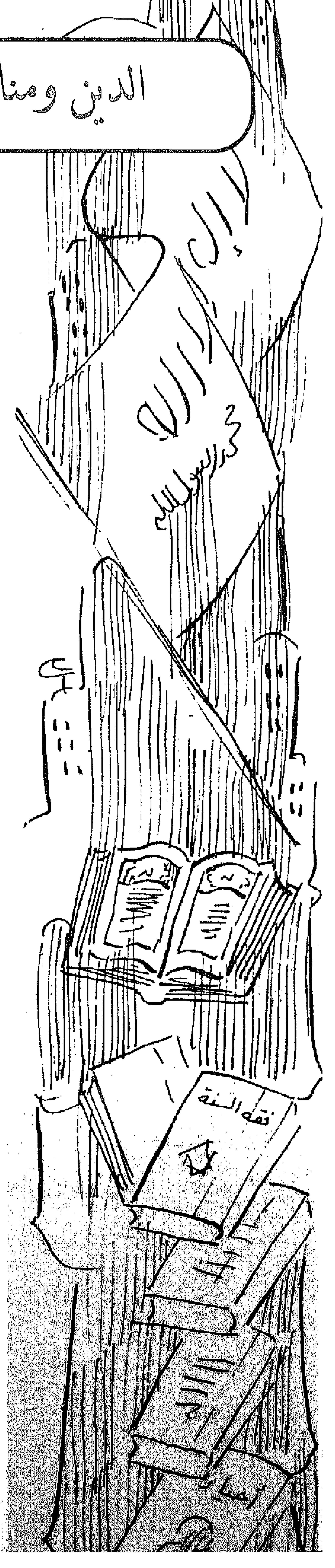
أما صفات الله تعالى فهى نوعان؛ صفات ذاتية ، وصفات فعل، والصفات الذاتية هى التى لا تنفك عن الله سبحانه وتعالى كالنفس والعلم والحياة والقدرة والسمع والبصر والملك والعظمة، والكبرياء والعلو والغنى والرحمة .وأما صفات الفعل فهى ما تعلق بمشيئة الله وقدرته ؛ كالسخط والغضب ، والحب ، والكره ، والمكر ، والكيد ...

وإذا تحقق الإيمان بهذا المعنى ، واستقر فى قلب الشاب ، كان سلاحه الذى يتسلح به فى مواجهة صراع الحياة ومغريات الدنيا ؛ لأنه يعتقد أن أحدًا لا يستطيع أن يضره أو ينفعه إلا بإذن الله . قال تعالى :﴿**قل لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا هو مولانا وعلى الله فليتوكل المؤمنون**﴾ (التوبة:51).

وبهذا الاعتقاد يتحرر الشباب من نزعات النفس وهمزات الشياطين وفتن الدنيا ، ولا يسلك سلوكًا إلا وهو موقن أن الله تعالى رقيب عليه ؛ كأنه ينطق بقول الشاعر :

إذا ما خلوتَ يومًا فلا تقل
خلوتُ ولكن قل عليَّ رقيب
ولا تحسبن الله يغفل ساعةً
ولا أنَّ ما تُخفِى عليه يَغيب

د. سمير يونس صلاح



الدين ومناهج التربية

*** ما المقصود بالدين ؟ وما علاقة الدين بمناهج التربية والتعليم ؟**

الدين هو المنهج أو النظام الذى يحكم حركة الكون والإنسان والحياة، ويحكم العلاقات والارتباطات بين كلياتها وجزئياتها فى تكامل واتساق . قال تعالى: ﴿**لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجًا**﴾ (المائدة: من 48).

وبناءً على ذلك ينبغى أن نعلّم أبناءنا فى بيوتنا ومدارسنا أن " الدين " منهج للحياة ، ونظام لتوجيه النشاط الإنسانى فى الحياة الدنيا ، ولمجازاة الإنسان على عمله فى الحياة الآخرة . وأن كل "دين" " منهج حياة" ، وكل " منهج للحياة " هو "دين " .. وعليه فدين الجماعة من البشر هو المنهج أو النظام الذى يصرِّف حياة هذه الجماعة. فإن كان "الدين " أو"المنهج" الذى يصرف حياة الجماعة من صنع الله، فهذه الجماعة تتبع دين الله .وإن كان الدين أو المنهج الذى يصرِّف حياة الجماعة فلسفة من صنع البشر أو تصورًا من صنع القبيلة أو الحاكم ، فهذه الجماعة تتبع غير دين الله .

هذا التصور للدين وعلاقته بالكون والإنسان والحياة يجب أن تؤكده مناهج التربية الدينية ، ومناهج العلوم الطبيعية ، ومناهج العلوم الإنسانية؛ كلٌّ حسب طبيعته .

والدين -باعتباره منهجًا للحياة- ذو شقين : الشق الأول : هو العقيدة أو التصور الاعتقادى ، والشق الآخر هو التصور الاجتماعى النابع من الشق الأول ، فعقيدة الإنسان هى التى توجه سلوكه الاجتماعى ونشاطه فى الحياة كلها . وبذلك فإن الدين الإسلامى بتصوره الشامل للألوهية والكون والإنسان والحياة هو الإطار المرجعى للإنسان المسلم وللحياة الإسلامية.

ويجب أن نؤكد لأبنائنا فى مناهج التربية أن تعبير "لا إله إلا الله " إنما يعنى أن الله المعبود وحده دون سواه، وأنه أنزل للخلق منهجًا ونظامًا ، أى دينًا يسيرون عليه فى الحياة ، وأن هذا النظام أو المنهج موجود فى مواد العلوم الشرعية عمومًا ، وفى القرآن والسنة على وجه الخصوص ، وأنه موجود فى مناهج العلوم الكونية - أيضًا- مثل: الطبيعة والكيمياء والأحياء، خاصة إذا كانت هذه المواد تدرس الكون على أنه مخلوق من

مخلوقات الله؛ ومن ثم فإن مهمة المناهج هى أن يقف التلاميذ على قوانين الله فى الكون حتى يستطيعوا بعد ذلك تسخيرها فى إعمار الحياة، وعندما تفعل المناهج ذلك فهى تعلّم "الدين" بأيسر أسلوب وبأجمل طريقة.

وإذا كان الدين قد أنزله الله لتنظيم حياة الإنسان ، فما حقيقة الإنسان؟

لابد أن توضح مناهج التربية للصغار والكبار أن الإنسان عبد لله وسيد للكون ، وأن الله خلقه من طين الأرض ثم نفخ فيه من روحه ، فهو جسم وروح ممتزجان متكاملان ، وأن الله خلق الإنسان لعبادته ، وأن مجمل العبادة أن يقوم الإنسان بإعمار الحياة وفق منهج الله ، وأن الله قد خلقه ليفعل ذلك بإرادته الحرة ، وأنه عائد إليه ليجازيه على قدر قيامه بالمهمة التى خلقه سبحانه وتعالى من أجلها .

إن الدين ينظم حركة الإنسان مع حركة الكون . ومهمة المناهج التربوية أن تُعدَّ الإنسان القادر على التعامل الحسن مع الكون الرحيب الذى خلقه الله لخدمته ، وسخره ليكون متناسقًا مع حركته المستقيمة مع منهج الله ، فإذا انحرفت حركة الإنسان عن استقامة فطرة الله فيه ، اختلت حركة الكون من حوله ، وحدث الجفاء بينه وبين النظام الكونى المصمم أصلاً لخدمته.

إن الإنسان يتعامل على سبيل المثال، مع الكون المشهود بهوائه ومائه ، وبحاره وأنهاره ، وأرضه وسمائه ، وجماده ونباته ، ويتعامل مع الكون المغيَّب بروحه وملائكته وجِنِّه وشياطينه .. فإنْ تعامل مع كل هذا وفق ما أمر الله ونهى ، دانت له كل مفردات الكون بالطاعة، وإن تعامل معه بما يخالف منهج الله حدث الخلل والاضطراب ، وتحولت مظاهر الكون إلى أعداء للإنسان ، وتحول الكون المسخَّر للإنسان إلى عدو لدود.

إن الدين ينظم -أيضًا - حركة الحياة الاجتماعية ؛ فالدين الإسلامى له نظام للسياسة ، وللاقتصاد ، وللعلاقات الاجتماعية ، وللتربية، وللثقافة والحضارة ، وللأسرة ، وللفنون والآداب، وللإعلام والإعلان.. الخ . فإذا تعامل الإنسان مع نظم الحياة بما يتسق مع دين الله ونظامه عَمُرت الحياة ، وازدانت الأرض بالخير والنماء ، وإذا انحرف فى تعامله مع مفردات الحياة ونظمها عن منهج الله ، سادت الفوضى ، وعمَّ الظلم والاستبداد والخراب والدمار .

إن هذا يعنى أن مناهج العلوم الشرعية ومناهج العلوم الاجتماعية ومناهج اللغات والفنون والآداب يجب أن تتعاون على إيضاح نظم الحياة السابقة بما يتفق مع دين الله ومنهجه للحياة . وإهمال ذلك فى مناهج التربية والتعليم إمَّا أن يؤدى إلى الغلو فى الدين واتهامه بما ليس فيه ، وإمَّا أن يؤدى إلى الابتعاد عن دين الله، وإلى عبادة الشيطان .

ويجب علينا جميعًا -آباء ومعلمين ومربين- أن نعلّم أبناءنا أن الله إنما خلقهم لإعمار الدنيا وترقية الحياة ، فلا معنى للعمل للآخرة، ونسيان الدنيا، ولا معنى للاستغراق فى الدنيا ونسيان الآخرة. فالحياة الدنيا ليست بديلاً ولا نقيضًا للحياة الآخرة ، فمن حَسُنَ عمله فى دنياه حسنت آخرته ، ومن ساء عمله فى دنياه ساءت آخرته. قال تعالى: ﴿**وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ، ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسن كما أحسن الله إليك، ولا تبغ الفساد فى الأرض ، إن الله لا يحب المفسدين**﴾ (القصص:77).

د. على أحمد مدكور

الدين والأهداف التربوية

إن المفهوم الدقيق للدين هو أنه المنهج أو النظام الذى يحكم الحياة. قال تعالى: ﴿ **لكلّ جعلنا منكم شِرعةً ومنهاجًا** ﴾. (المائدة: 48)

فالدين " منهج" ينظم حياة المجتمع، وكل "منهج" ينظم حياة المجتمع هو "دين" هذا المجتمع، فإن كان هذا المنهج أو " الدين" من عند الله، فالجماعة إذن تدين بدين الله، وإن كان هذا "المنهج" من وضع شخص أو أشخاص لتوجيه حياة الجماعة كلها، فهذه الجماعة تدين بالعبادة لهذا الشخص أو الأشخاص.

فاليهودية - مثلا - هى "دين" الله و"منهجه"؛ لتنظيم حياة بنى إسرائيل، والنصرانية "دين" الله و"منهجه"؛ لهداية الضالين من بنى إسرائيل، والإسلام هو "دين" الله و"منهجه"؛ لتوجيه حياة البشر أجمعين، والماركسية "دين" وضعه "كارل ماركس"؛ لتوجيه حياة الشيوعيين بدلاً من "دين " الله.

إن مفهوم الدين على هذا النحو هو أول وأهم هدف يجب أن توضحه مناهج العلوم الشرعية خاصة، ومناهج العلوم الإنسانية والطبيعية عامة.

والدين بهذا المفهوم يعنى أنه لايوجد عمل، أو فكر، أو سلوك، ولاتوجد كبيرة ولاصغيرة فى هذا الكون، إلا وتخضع لأصول الدين أو المنهج، أو للتصور الكلى للكون والإنسان والحياة، المنبثق من هذه الأصول.

وبناءً على ذلك، فإن الأهداف التربوية كلها هى أهداف دينية، فتدريب الطفل أو التلميذ على تلاوة آية من القرآن أو فهمها أو حفظها هو هدف دينى، وقراءة المتعلم لحديث من أحاديث الرسول ﷺ وفهمه هو هدف دينى، وتدريب التلميذ على حلّ مسألة رياضية هو هدف دينى، ومساعدة الشباب فى عمل تدريبات فى الرياضة البدنية، أو فى إتقان مهارة رياضية هو هدف دينى، وتدريب التلميذ على إجراء تجربة معملية بسرعة ومهارة هو هدف دينى، والتدريب على مهارات القراءة الصامتة أو الجهرية هو هدف دينى... إلخ.

إنه - باختصار- لايوجد فى منهج التربية الإسلامية هدف دينى، وهدف غير دينى. إنه ليحلو للكثيرين فى مدارسنا ومناهجنا أن يقسموا الأهداف إلى أهداف دينية، وهى تلك التى

تتصل بالقرآن والحديث والسيرة النبوية وأمثال ذلك، وإلى أهداف أخرى تعليمية، وهى تلك التى تتصل بأهداف تعليم كل المواد الأخرى كما للغات، والمواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات ... إلخ.

إن هذا التقسيم لايمت إلى التصور الإسلامى لأهداف التربية بأية صلة، ولا علاقة لها به، لأنه ببساطة يفصل بين الدين والدنيا، وبين علوم الدين وعلوم الدنيا، وهذا ليس من الإسلام فى شيء؛ لأن نشاط الإنسان المسلم كله عبادة لله، مادام متجهًا به إلى الله، مستهدفًا به وجهه تعالى.

إن مفهوم العبادة فى التصور الإسلامى مفهوم شامل، فكل عمل أو فكر أو سلوك يقوم به الإنسان فى ليل أو نهار يبتغى به وجه الله، فهو عبادة لله.

فالعبادة فى الإسلام تشمل الشعائر كالصلاة والزكاة والحج والصيام...إلخ، كما تشمل القوانين التى تنظم حياة الفرد والمجتمع وفقًا لشريعة الله وأمره ونهيه، أى أن العبادة تشمل ما درج الفقهاء على تسميته - عادة - بالعبادات والمعاملات معًا.

إن العبادة فى الإسلام تشمل كل فكر الإنسان وسلوكه، لأن السلوك الإنسانى فى الإسلام وحدة لاتتجزأ.

وعلى هذا، فكل هدف يقصد من ورائه تدريب الطفل أو التلميذ على تعلم شعيرة، أو تشريع أو مهارة، أو فكرة، أو تنظيم، أو اتجاه، هو هدف دينى، مادام القصد هو إكساب المتعلم القدرة على المساهمة فى عمارة الأرض وترقية الحياة بإيجابية وفاعلية وفق منهج الله.

إن تقسيمنا للأهداف إلى أهداف دينية وأهداف أخرى دنيوية، ماهو إلا أثر من آثار اتباعنا لمناهج الغرب التى تفصل بين الدين والدنيا، وبالتالى بين تعليم الأمور الخاصة بالشعائر الدينية، والأمور التى تتصل بالتشريع للحياة، وإقامة نظمها ومؤسساتها، وهذا التقسيم لايتفق مع التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة جملة وتفصيلا.

وإذا كان الدين يوجه كل جوانب النفس الإنسانية: العقلية، والوجدانية والحركية، فإنه يوجه -أيضًا- كل جوانب المعرفة الإنسانية: الجانب المعرفى، والجانب الوجدانى، والجانب المهارى، فالشخصية الإنسانية متكاملة فى التصور الإسلامى، وكذلك المعرفة الإنسانية، لذلك فإن تقسيمنا للأهداف فى مناهج التربية إلى: أهداف معرفية، وأهداف وجدانية، وأهداف مهارية، هو تقسيم مصطنع، أو هو تقسيم تنظيمى فى أحسن الأحوال.

فكل هدف تربوى فيه الجوانب الثلاثة بنسب متفاوتة، فتدريب التلميذ على إقامة الصلاة فيه الجوانب الثلاثة، وتدريب الطالب على إجراء تجربة معملية فيه الجوانب الثلاثة، وتنمية الإحساس بالذوق والجمال فيه الجوانب الثلاثة .. وهكذا كل هدف وكل سلوك.

فالمعرفة والفهم يؤديان إلى الحب وحسن الأداء. وسوء المعرفة والجهل يؤديان إلى الكره وسوء الأداء .

د. على أحمد مدكور



المنهج والعقيدة

العقيدة تعنى الإيمان ، وهكذا يتضح من القرآن، إذ لم يرد لفظ العقيدة ولو مرةً واحدةً فى القرآن الكريم، والذى ورد هو لفظ "الإيمان".

إذن فالعقيدة هى ما وقر فى القلب، وأقره اللسان، وصَدّقه العمل، والعقيدة بهذا المفهوم تختلف عن اعتناق فرد لبعض المبادئ السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى اتفق عليها الناس، ذلك أن هذه المبادئ يتضح نقصها وقصورها مع مرور الأيام، فيتركها الناس إلى غيرها، أما العقيدة فهى ثابتة لا تتغير.

وأركان العقيدة ستة، وضحها النبىﷺ بقوله:**"الإيمان أن تؤمن بالله، وملائكته، وكتبه ، ورسله، واليوم الآخر ، والقدر خيره وشره"**.

وإذا كان التربيون يذكرون أن من الدوافع إلى التعلم والسلوك الرغبة والميل والاتجاه والحاجة ... الخ ، فإن ذلك كله لا يبلغ مَبْلَغ العقيدة، لأن هذه الدوافع تشبه الشعل التى تلتهب ثم تُطْفَأ. أما العقيدة، فتزداد قوةً وتوهُجًا فى حركتها الدافعة والموجهة، وتستمر هذه الحركة هادية صاحبها إلى سلوك الخير، حافظة إياه من اقتراف الشر، تصحب الإنسان مدى حياته، ولا تغفل عنه لحظة واحدة من ليل أو نهار.

لكن واقع تدريس العقيدة فى مدارسنا وبيوتنا ينطق بقصور شديد، فكثير ما يسأل الأطفال أسئلة لا تجد جوابًا من المعلمين والآباء وربما جاءت الإجابة خطأ مخالفة للشرع، ناهيك عن الأساليب الجامدة فى تدريس العقيدة، وهى أساليب كثيرًا ما تنفر التلاميذ من دراسة العقيدة ،وتركز على التلقين والحفظ، ومن ثم لا تؤثر فى نفوس أبنائنا لجمودها وجفافها، ولا تصل إلى قلوبهم.

ومن ثم فإن المعلمين والآباء – الذين يريدون غرس العقيدة الصحيحة وترسيخها فى قلوب أبنائهم – عليهم أن يراعوا الأسس التربوية الآتية:

–تعلم العقيدة من خلال التصور الإسلامى للألوهية والكون والإنسان والحياة .

–العقيدة لا تتكون فى يسر، بل تمرُّ بمراحل نفسية متعددة؛ إذ تبدأ فكرةً، تُسَلَّط عليها الأضواء حتى تتضح، ثم تتناولها الأدلة والبراهين بما يزيل عنها الشك، وتدخل بها دائرة

الاقتناع العقلى ثم تأتى المؤثرات الشعورية من قِصَّة، وَمَثَل، وموقف ... وغيرها، فيقتنع بها القلب، وتستقر فى الوجدان كما استقرت فى العقل ويتذوقها المتعلم، ويرتاح إليها، ويوازن بينها وبين غيرها من مبادئ البشر، فيزداد تمسكًا بها، ويستمر الآباء والمعلمون فىإطلاع المتعلمين على المواقف والأحداث التى تعمق فيهم العقيدة، حتى تهون الحياة كلها فى سبيلها، وهذا هو السر الذى دفع المسلمين الأوائل إلى التضحية بأرواحهم فى سبيل هذه العقيدة إذعانًا لقوله تعالى: ﴿**إن الله اشترى من المؤمنين أنفسهم وأموالهم بأن لهم الجنة**﴾ (التوبة:111)

-العقيدة فى حاجة إلى جهد مخطط ومعاناة هادفة، كما تحتاج إلى تمكن من المعرفة الشرعية السليمة الصادقة، وكذا ثقافة العصر، وألا نترك أبناءنا إلا بعد أن نوضح لهم المعرفة اللازمة لغرس العقيدة الصحيحة، ونبسط هذه المعرفة، ونتأكد من اقتناعهم الروحى القوى.

-أن يتعرف الآباء والمعلمون الأبناء من حيث نموهم وطبيعتهم ومشكلاتهم وإمكاناتهم وميولهم، فيكون المربون بذلك كالزراع الذين يتعرفون الأرض قبل أن يلقوا فيها البذور، ويتعهدونها بالرعاية، وينقونها من الأشواك والشوائب.

-أن يكون الآباء والمعلمون قدوةً لأبنائهم فى العقيدة، وأن يحسنوا متابعة الأبناء.

-أن يعتمد الآباء والمعلمون فى غرس العقيدة على الحب، والترغيب قبل الترهيب. ومن الخطأ هنا إسراف الآباء فى ترهيب الصغار بالنار التى خلقها الله، فقد يكره الصغير مصدر هذا العذاب دون أن ندرى.

-تختلف طريقة تدريس العقيدة من درس إلى آخر، ففى درس للأطفال عن "قدرة الله تعالى " يمكن للأب أو المعلم أن يخرج بأبنائه إلى الحديقة فيقف أمام النخلة التى خرجت من نواة، والشجرة التى نبتت من بذرة، والجدول الذى انحدر ماؤه من الجبل، والكتاكيت التى خرجت من البيض، والسماء التى رفعت بلا عمد، والأرض التى مُدت وبسطت، والبحار التى امتدت عبر الدنيا كلها ... إلى غير ذلك من مظاهر قدرته سبحانه ، ثم يجيب عن أسئلتهم فى النواحى العجيبة التى أدهشتهم ولايزال بهم حتى يوقفهم على هذه الصفة "قدرة الله تعالى ". وفى درس عن قوة العقيدة والثبات على الحق يمكن أن ينبى الأب أو المعلم مؤثراته على مواقف من حياة الصحابة (رضى الله عنهم).

-يختلف تدريس العقيدة باختلاف مستويات الأبناء وأعمارهم والمراحل التعليمية، ففى المرحلة الابتدائية - غالبًا - يميل إلى المحسوس، وفى الإعدادية يكون قادرًا على الاستدلال، وفى المرحلة الثانوية يبلغ نموه العقلى درجاته العالية فى التخيل والاستنتاج والاستدلال والتذوق والموازنة والحكم، لذا يجب مراعاة ذلك عند تدريس العقيدة .

د. سمير يونس أحمد صلاح

المنهج والقرآن الكريم

القرآن الكريم هو كلام الله تعالى، أنزله على نبيه محمد ﷺ ليهدى به العالمين إلى الطريق القويم. قال سبحانه: ﴿ **إن هذا القرآن يهدى للتى هى أقوم** ﴾ (الإسراء: 9).

وقد شمل القرآن الكريم كل ما يقوم عليه نظام البشرية فى جميع شئونها وكل ما يحتاج إليه الإنسان. قال تعالى: ﴿ **ما فرطنا فى الكتاب من شىء** ﴾ (الأنعام: 38)، لذا فلا يمكن للمنهج أن يحقق لأبنائنا تربية إسلامية دون اتصالهم بالقرآن الكريم فى كل مراحل التعليم.

إننا فى حاجة ماسة إلى اتباع منهج السلف الصالح فى التعامل مع القرآن الكريم، ذلك أن كثيرًا من الآباء والمربين ظنوا أن الطفل إذا حفظ القرآن الكريم فقد تربَّى تربية إسلامية، وما أكثر حفظة القرآن الكريم الذين لا يعملون بأحكامه.

ويتضح منهج السلف الصالح فى قول ابن مسعود - رضى الله عنه -: "كنا لا نتجاوز عشر آيات حتَّى نقرأهن ونحفظهن ونعمل بهن".

ويقول الإمام " أحمد بن حنبل" - رضى الله عنه - : "من قرأ القرآن وفهمه ولم يعمل به فقد هجره، وهم جميعًا ممن يشكوهم رسول الله ﷺ لربه فى قوله تعالى: ﴿ **وقال الرسول يارب إن قومى اتخذوا هذا القرآن مهجورًا** ﴾ (الفرقان: 30).

ولعل هذا الذى جعل "عمر بن الخطاب" -رضى الله عنه- وهو مَنْ هو من العبقرية وقوة الذاكرة، يحفظ سورة البقرة فى عشر سنوات.

وقد أثبت أحد الباحثين أن ثلاثة بالمائة فقط من الصحابة - رضى الله عنهم - هم الذين حفظوا القرآن، ولكن الذى لا شكَّ فيه أنهم جميعًا قرءوه وعاشوه بروحه، وحكَّموه فى أمور حياتهم كلها.

ولمنهج القرآن الكريم فى المراحل التعليمية أهداف معرفية تتبلور فى تزويد التلاميذ بالمعارف والحقائق والمبادئ والأحكام الواردة فى النص القرآنى.

ولمنهج القرآن الكريم - أيضًا - أهداف مهارية تتمثل فى إتقان التلاميذ تلاوة القرآن الكريم.

أما الأهداف الوجدانية فتتركز فى التزام المتعلمين بالأحكام والاتجاهات والقيم والمثل التى تتضمنها النصوص القرآنية.

وفى مجال تعليم القرآن الكريم هناك قضايا يثيرها الآباء والأمهات والتربويون، ولعل من المفيد عرضها هنا:

القضية الأولى: متى نبدأ فى تحفيظ أبنائنا القرآن الكريم؟ وهل نقبل من الطفل عند بداية تعليمه الأداء الممكن حتى يُحْسِن -تدريجيًّا- تلاوة القرآن الكريم؟ أم لا نقبل إلا الأداء النموذجى؟

إنه بإمكاننا أن نحفّظ أطفالنا القرآن الكريم متى كانوا قادرين على النطق الواضح عن طريق الاستماع؛ فيقرأ المحفِّظ عليهم قراءةً نموذجية وهم يستمعون، ثم يقرأ ويرددون خلفه، ثم يُسَمّع كلٌّ منهم ما حَفِظ. وعلى الآباء والمربين هنا أن يسمِّعوا لأطفالهم، وسيجدون بعضهم يؤدون جيدًا، وبعضهم الآخر لا يتمكن، وهؤلاء يقبل منهم الأداء الممكن، فربما يكون سبب ذلك أن جهاز النطق لديهم لم ينضج بعد، ولكن من المتوقع أن يصلوا - تدريجيًّا - بعد ذلك إلى الأداء المنشود.

والقضية الثانية هى: هل نُلزِم التلميذ

حفظ السور القرآنية حسب ترتيبها فى المصحف؟ أم نختارها بحيث تلائم التلاميذ؟ وما معايير هذا الاختيار؟

والإجابة أن السور القرآنية تُختار بحيث تلائم التلاميذ، ومعايير الاختيار أن تكون آياتها قصيرة، تلبى حاجات التلاميذ، وأن تكون مفرداتها وتراكيبها يسيرة قدر الإمكان بحيث يمكنهم فهمها.

والقضية الثالثة هى: هل الأفضل أن نحفِّظ أبناءنا القرآن الكريم دون فهم؟ والإجابة أن الأفضل أن نوضِّح لأبنائنا بعض المفردات والمعنى العام للآيات، وهذا يتوقف على الهدف من الموقف التعليمى، فإذا كان المعلم فى حصة تلاوة وتحفيظ، ركَّز على الأداء، ويكفيه أن يَعْرف تلاميذه المعنى العام للنص دون تفاصيل. أما إذا كانت الحصة للتفسير والتحفيظ، فيلزم المعنى العميق التفصيلى، مع مراعاة مستوى المتعلم، فلو فُرض أن الأب يحفِّظ طفله "سورة الفيل" فالأفضل أن يزوده بالمعنى العام، بأن يحكى له قصة الفيل بصورة مشوّقة، وحبذا لو يرسم ذلك له على سبورة أو ورقة، ثم تأتى مرحلة التحفيظ.

ويشكو المربون من ضعف إقبال المتعلمين على حفظ القرآن الكريم، وعلاج ذلك أن يُراعَى ما سبق من إرشادات، بالإضافة إلى اتباع الأساليب التربوية فى الثواب والتعزيز والتشجيع، وإجراء المسابقات ورصد الجوائز، وتحبيب المتعلمين فى حفظ القرآن الكريم بوسائل مختلفة واستخدام التكنولوجيا الحديثة فى خدمة القرآن الكريم كشرائط التسجيل، وتسجيل الموقف التعليمى بين المربى وطفله؛ ليستمع إليه الطفل بعد ذلك بغرض الحفظ، واستخدام الكمبيوتر وغيره من الوسائل المستحدثة.

ومن المعينات على تحفيظ أبنائنا القرآن الكريم اتباع طرق التحفيظ التربوية، وهى:

– طريقة الأداء الجمعى: وذلك مع الصغار الذين لم يتعلموا القراءة من المصحف، ويقودهم المعلم -بعد الفهم العام – فى نظامٍ وأناةٍ وتشجيع ومتابعةٍ ويقظةٍ.

– الجمع بين الأداء الجمعى والأداء التتابعى: وتُتَّبَع مع مَنْ هم فى بداية تعلم القراءة والكتابة؛ مع وقفات للمعلم ببصيرة نافذة وموجِّهة ومشجعة.

– الطريقة الكلية: وذلك إذا كان المطلوب حفظ سورة قصيرة، فيكرر المعلم قراءتها كلها عدة مرات حتى يحفظها التلاميذ.

– الطريقة الجزئية: وتناسب النص القرآنى الطويل، حيث تُجّزأ السورة إلى وحدات ملائمة، كلٌّ منها تتضمن فكرة مستقلة، ثم يحفظ المتعلم هذه الوحدات مع توعيته بكيفية الربط بينها برابط لفظى أو معنوى، كأن يعرف مفتاح كل وحدة – أى الكلمة التى تبدأ بها كل وحدة – وفكرة كل وحدة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها.

– طريقة المحو التدريجى: وفيها تكتب الآيات على السبورة، ويرتلها المعلم بعد الفهم، ثم يوجه تلاميذه إلى التركيز فى الآية الأولى لحفظها، وينبههم إلى أنه سيمحوها، ويطلب منهم قراءتها من الذاكرة، ثم يمحوها بعد أن يقرأها بعض التلاميذ، ويطلب منهم – فرادى – تسميعها .. وهكذا فى بقية الآيات. ومن مزايا هذه الطريقة: تدريب الذاكرة والوعى والانتباه، وتنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية، وإثارة التنافس المرغوب بين التلاميذ.

د. سمير يونس

المنهج والسّنة

السنة : هلى كل مأُثر عن النبىﷺ من قول، أو فعل ، أو تقرير وكل قول مأثور عن ﷺ يُدرس فى المنهج تحت مُسَمَّى "الحديث الشريف" . أما أفعال الرسول ﷺ فتُسَمَّى فى المناهج "السيرة". وأما التقرير، فهو مافعله الصحابة (رضى الله عنهم) وأقرَّهُم النبى ﷺ، أى وافق عليه ولم يُنكره.

ويهدف منهج تدريس السنة إلى توضيح دقائق الشريعة الإسلامية، وتفصيل المُجْمَل من القرآن الكريم، وإلقاء الأضواء على مشكلات الحياة التى تعترض أبناءنا، وتنمية الحواس الجمالية لديهم، وذلك بدراسة الصور والأساليب البلاغية للحديث الشريف، وتعميق حبهم للنبى ﷺ ، واتخاذه مثلاً أعلى والاقتداء به، وحفظ قدر مناسب من الحديث يُقوِّم اللسان، ويثرى اللغة.

ومن أعجب ماتتصف به الأحاديث النبوية الشريفة أنها تتنوع لتناسب الأبناء فى كل المستويات والأعمار، وذلك لاتصافها باللين والسلاسة واتصالها بما تموج به الحياة من مواقف وأحداث لذا يجب على مخططى مناهج السنة والمعلمين والآباء أن ينتقوا من بين الأحاديث مايناسب كل مستوى، فيُختار للصغار الأحاديث التى تعمل على إبراز السلوكيات التى تزيد اجتذابهم إليها، وتوضيح التطبيقات التى يتسنى لهم أن يقوموا بها فى غير عنت ولاتعقيد، مثل أحاديث "الجليس الصالح" والرحمة بالحيوان، ومساعدة الضعفاء وكبار السن..إلخ ويتسع المجال للوسائل المعينة بما تلقى من الضوء عليها، وتثير من الشوق إليها.

وكلما كان الحديث مرتبطًا ببيئة الطفل كان أكثر انفعالاً وتأثرًا به مثل أحاديث إماطة الأذى عن الطريق، وعدم الإسراف فى الماء، والأحاديث التى تحث على العناية بالأشجار وعدم تلويث البيئة.

كما يجب على الآباء والمعلمين أن يساعدوا صغارهم على استنتاج السلوكيات والدروس المستفادة من الحديث، وذلك عن طريق الحوار، دون الغوص وراء الحقائق المجردة.

أما مع الكبار : فيجب أن يهتم مخططو منهج السنة والمعلمون والآباء - فى تدريسهم الحديث - بتكوين الشخصية المسلمة والأخذ بأيدى الطلاب إلى المثل العليا، والتعمق

الفكرى، وربط دراسة السنة بالأحداث الجارية والواقع، وإيجاد حلول لمشكلات الأبناء، وتلبية حاجاتهم مع التركيز على دقة الأداء، ومراعاة الوقف والوصل، والضبط ، وتمثيل المعنى ومناقشة الألفاظ والتراكيب، وتفصيل الأفكار، واستنتاج القيم والمثل، واستنباط مواطن الجمال، والربط بين الحديث وغيره من العلوم الشرعية.

وأما السيرة النبوية: وهى جزء من السنة فيُقصَد بها "سلوكيات النبى ﷺ فى الحياة، ومعاملاته مع غيره.

وتهدف دراسة السيرة النبوية إلى تعريف الأبناء بحياة الرسول القدوة التى يستمدون منها سلوكياتهم ومعاملاتهم .

وتجسيد توجيهات القرآن الكريم فى أسلوب واقعى تطبيقىّ، فقد سُئِلَت السيدة عائشة (رضى الله عنها) عن خلق النبى ﷺ فقالت: "**كان خلقه القرآن**".

ويختلف أسلوب تدريس السيرة بالمراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية والإعدادية ، والثانوية) تبعًا لاختلاف الدارسين بها فى الـ[illegible] والمستوى، والميول، والحاجات، والبيئات، والفروق الفردية، فالصغير فى سنِّه الباكرة يكفيه من السيرة مايلائم حياته، كرحمته ﷺ بالطفولة وعطفه على العاجز والمحتاج وكبير السن، وشفقته بالعامل والخادم ورفقه بالطير والحيوان، وغضبه على مَنْ يقطع شجرةً تُظِلّ الناس، أو يضع أذًى فى طريقهم، على أن يُعرَض ذلك فى أسلوب قصصىٍّ جذاب، يُجسّم الموقف ويبرزه، كأنه يسمعه ويراه ويشعر بما يدور فيه، وبما يتخذ من الوسائل المعنية التى تجسمه وتوضحه، وعن طريق الإلحاح عليه بحكاية أو مثل أو كلمة أو تمثيل للموقف ... أو نحو ذلك، فيصير هذا الذى رآه المتعلم وسمعه خُلُقًا يظهر فى سلوكه ومعاملاته وحياته.

فإذا كانت المرحلة المتوسطة، ومضى النمو بالتلميذ إلى طور الاستدلال والتجريد والتقليل، ونما فيه الميل إلى المغامرات، اختيرت له نواحى السيرة والشخصيات التى تدور حول الغزوات والحروب والشجاعة والمخاطرة، وقُدّمت له من خلالها القضايا التى تلائمه، وتطوَّر أسلوب التدريس، فمال نحو التمثيل الطبيعى والوقفات الحوارية التحليلية التى تُبْرز جوانب العظمة، وتتناول المواقف، وتربطها بما يدور فى حياة المتعلمين، كما تربطها بالحكايات والقصص التى تتصل بها.

أما فى المرحلة الثانوية : فيختار من جوانب السيرة ومن الشخصيات مايستثير القضايا الكبيرة فى العقيدة والاجتماع والسياسة والاقتصاد، ويَدِقّ الأسلوب فى تناولها وتحليل جوانبها، ويعلو مستوى الحوار، ويشتد التركيز على استخلاص القيم والمثاليات والمبادئ، وتطول الوقفات مع دقائقها، وتُجْرَى الموازنات بينها وبين مايدور فى الواقع، وتكثر الأدلة والبراهين، وتتجه نحو العمق فى الإقناع العقلى، حتى تستبين نواحى العظمة، وتبرز جلية أخّاذةً مؤثرةً.

وعند تدريس السيرة - بوجه عام - يجب الإلحاح على الجوانب المشرقة من المادة مصحوبة بالمؤثرات المختلفة، من أسلوب الأداء، والنصوص، والقصص، والمواقف، والوسائل المعينة، وتحديد ألوان التأثير التى نجح المعلمون أو الآباء فى تحقيقها، ومتابعتها، كى تتحول أخلاقًا وسلوكيات، ينطبع بها الناشئ وتظهر فى حياته وتصرفاته..

د. سمير يونس صلاح

التطبيق هو غاية العلم فى مناهج التربية

ما مفهوم العلم؟ وما علاقة العلم بإعمار الحياة؟ وما غاية العلم والمعرفة فى مناهج التربية.

المقصود بالعلم هنا معرفة قوانين الله فى النفس وفى الكون، ومعرفة كيفية تطبيقها فى عمارة الأرض وترقية الحياة. فالعلم الصحيح - إذن - هو الذى يؤدى إلى معرفة الله قال تعالى: ﴿**إنما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ**﴾ (فاطر: 28) وهذا العلم فريضة مقدسة: "طلب العلم فريضة على كل مسلم" (رواه ابن ماجه). وبذل الجهد فى طلب هذا العلم جهاد فى سبيل الله؛ أى عبادة لله : "من سلك طريقًا يطلب فيه علمًا سهَّل الله له به طريقًا إلى الجنة" (رواه مسلم).

والمعرفة كالعلم وسيلة وليست غاية فى ذاتها. فغاية المعرفة تمكين الإنسان من الإسهام بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله وشريعته.

فالعلم والمعرفة فى منهج التربية الرشيد لابد أن يسيرا إلى تطبيق عملى، والتطبيق العلمى هنا لابد أن يكون فى المعلم الأسوة، بحيث لا يفهم المتعلم أن هناك علمًا تُحشى به الرؤوس، وهناك سلوك آخر ينفصل عن مبدأ العلم. فإذا انفصل العلم عن أنماط السلوك المتصلة به انهدرت قيمة العلم، وانهدمت قيمة المعرفة، وحينئذٍ يكون الفساد المطبق والتخلف اللذان يصعب -بل يستحيل- علاجهما.

وينطبق هذا المبدأ على كل شىء؛ فالإيمان لا يكون صادقًا إلا إذا صدقه العمل، وكان الوحى قاطعًا فى رَدِّه على المنافقين: إن كنتم مؤمنين حقًّا فآية إيمانكم تنفيذ منهج الله ، قال تعالى: ﴿ **فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا فى أنفسهم حرجًا مما قضيت ويسلموا تسليمًا**﴾ (النساء : 65).

وينعى القرآن على فئة من المؤمنين يقولون مالا يفعلون، ويصف هذا السلوك بأنه ممقوت عند الله ، قال تعالى: ﴿**يأأيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كبر مقتًا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون**﴾ (الصف : 2،3).

إن مناهج التربية الرشيدة لا توجد فيها تلك الفجوة بين العلم والعمل، أو بين المثال والواقع، أو بين النظرية والتطبيق. فلابد أن تكون المناهج نظرية وعملية معًا، وأن ترتبط مناهج

البنين بالورش والمصانع والمزارع والمتاجر، وأن ترتبط مناهج البنات بإدارة البيوت والاقتصاد المنزلى، ومدارس البنات، ورياض الأطفال، ومستشفيات أمراض النساء؛ وبذلك يتعلم الجميع حيث يعملون، ويعملون حيث يتعلمون.

إن هذه المناهج التى تربى الإنسان الموصول القلب دائمًا بالله، الذى يربط بين الدنيا والآخرة، كما يربط بين ملكوت الأرض وملكوت السماء.. تلك المناهج هى هويتنا التربوية؛ لأنها وسيلتنا إلى تحقيق هويتنا الكلية، وهى أن نكون مؤمنين حقًا.

إن ما سبق يتطلب إعادة تصميم مناهج التربية فى جميع مراحل التعليم بطريقة تتكامل فيها العلوم الشرعية مع العلوم الإنسانية والكونية، كما تتلاءم كل هذه العلوم مع طبيعة المتعلمين فى كل مرحلة تعليمية من حيث مطالبهم، وحاجاتهم، ونوعية المشكلات التى يواجهونها فى حياتهم.

كما يتطلب ما سبق إعادة تصميم مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم الاجتماعية بما فى ذلك السياسية والاقتصادية،والفنون والآداب، بحيث تسهم كل هذه العلوم فى إدراك الناشئة لقوانين منهج الله فى الكون وتطبيقاتها فى واقع الحياة.

إن الفصل التعسفى بين العلوم الشرعية، على أساس أنها علوم للدين، وبين العلوم الأخرى على أساس أنها علوم للدنيا، قد أحدث كثيرًا من الخلط والتشويش والمتاعب التى تعانيها الأجيال الحالية. والصحيح أن الإسلام نظام لتوجيه الحياة. والعلم فى هذا النظام هو العلم بقوانين الله فى الكون وتطبيقاتها فى واقع الأرض وفى واقع النفس .. فسواء أكانت هذه القوانين لحكم سلوك الإنسان وتوجيهه، أم كانت لتوجيه العلاقات بين سائر مكونات الكون، فهى كلها صادرة من الله ، وهى كلها جزئيات فى نظام متماسك لا يختل ولا يحيد.

ليس من المعقول - إذن - تدريس العلوم الطبيعية والكونية عمومًا بشكل يصب فى أذهان الناشئة تصورًا للحياة والأحياء خاليًا من كل أثر لله وللقدرة الإلهية. فهذا قد يعنى لدى الكثيرين منهم انفصال الدين عن الحياة؛ لأن ما تغرسه علوم العقيدة والشريعة تقتلعه العلوم الأخرى، ويقع الناشئة فى تيه شديد!

إن ما يردده بعض المفكرين مثلاً من أن الفنون والآداب يجب أن تدرس كفنون جميلة فى حد ذاتها، دون ربطها بالعقائد والأخلاقيات، فهذا رأى غير مقبول. فلا يجب أن نعترف بنظريات العلم للعلم والفن للفن؛ فالعلوم والفنون ما هى إلا وسائل وأدوات خلقها الله؛ ليتعلمها الإنسان ليعمر بها الكون ويرقى بها الحياة.

د. على أحمد مدكور

دور مناهج التربية فى تنمية طاقات السمع والبصر والعقل

ما أهمية تنمية مهارات السمع والبصر والفؤاد (العقل أو القلب)؟ وما علاقة هذه الطاقات بتحصيل العلم والمعرفة؟ وما علاقة العلم والمعرفة بقيادة الإنسانية؟ وما دور المناهج التربوية فى كل ذلك؟

قيادة الإنسانية لا تكون إلا عن طريق العلم والمعرفة، ولا يمكن تحصيل العلم والمعرفة إلا عن طريق تنمية طاقات السمع والبصر والعقل.. هذه سُنَّةُ الله ﴿**ولن تجد لسنة الله تبديلا**﴾ (الأحزاب:62). قال تعالى : ﴿**والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئًا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون**﴾ (النحل: 78)

قديمًا قال العلامة ابن خلدون : "السمع أبو الملكات اللسانية"، وهذا يعنى ببساطة أهمية أن تقوم مناهج التربية عامة، ومناهج تعليم اللغات خاصة، بتنمية مهارات الاستماع؛ فالاستماع لا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة لدى الأطفال. ومع ذلك ومع أن تراثنا يؤكد أهمية العناية بهذا الفن، إلا أن مناهجنا التربوية لا تدرب على مهارات هذا الفن بطريقة مقصودة.

لابد أن يدرك الآباء والمربون ومناهج التربية عامة أن "كفاءة المستمع" و "كفاءة القارئ" هما أحد أهم العوامل الحاسمة فى تكوين الأمم المتحضرة، والتمييز بينها وبين الأمم المتخلفة.

إن العلاقة قوية جدًّا بين استخدام قوى الإدراك الظاهرة والخفية التى أودعها الله فى الإنسان، للكشف عن سنن الله فى الكون وتطبيقاتها فى واقع الحياة، وبين قيادة القافلة الإنسانية أو السير تبعًا لذيلها.

إن هذه العلاقة تكمن – كما يقول الأستاذ أبو الأعلى المودودى – فى سر هذه الكلمات الثلاث: "السمع" و"البصر" و"الفؤاد" إن هذه الكلمات لم ينزل بها الوحى فى كتاب الله لتعنى مجرد القدرة على السمع، وعلى الرؤية، وعلى التفكير، لأن "السمع" معناه هنا استخدام هذه الطاقة بفاعلية وكفاءة لإحراز العلم والمعرفة التى اكتسبها الآخرون. و"البصر" هنا معناه تنمية العلم والمعرفة بما يضاف إليها

مـن ثمـرات الملاحظـة والتجربـة والبحث والدراسة. و "الفـؤاد" هنـا معناه استخدام العقـل فـي التحليـل والتفسير والنقد والتقويم وتنقية المعرفة من أدرانها وأوشـابها، واستخلاص النتائج منهـا، وحسن استخدامها فى تطوير أفكار جديدة وإنتـاج أشـياء جديدة.

ومعنى ما سبق أنه إذا تضافرت هـذه القوى الثلاث: السمع والبصر والفؤاد، نجم عنها ذلك العلم وتلك المعرفة اللذان مَنَّ الله بهمـا على بنى آدم، وبهمـا اسـتطاع الإنسـان أن يتعامل مع سائر المخلوقات ويسخرها لإرادته.

علينا أن نُعَلِّم الناشئة من خـلال الأسرة ومن خلال المناهج التربوية ومن خلال وسائل الإعلان والإعلام أن التأمل فى الحقيقة السابقة لابـد أن يهديهم إلـى أن هـؤلاء الذيـن لا يسـتخدمون هـذه القـوى، أو يستخدمونها بطريقة غير كافية هـم الذين كُتِبَ عليهم أن يعيشوا فى حالة من التأخر والضعف تحت كنف الآخرين وسلطانهم، أما الذين يوظفون هذه القوى بكفاءة وفاعلية فهـم الذين يظفرون بالسـيادة والسيطرة، وهـم الذين يصبح لهم حق قيادة البشرية وتوجيهها.

إن الأسرة التى تدرب أطفالها على آداب الاستماع، وعلى المهارة فـي اختيار الألفاظ أثناء الحديث، وعلى التعبير عن المعانى بـأقل قـدر مـن الكلام، وعلى تنظيم الأفكار قبل التعبير عنها.. هـذه الأسرة تسـاعد الناشئة وتنمى طاقاتهم المدركة، وتسهم فى بناء قواهم المبدعة.

والآباء الذين يشجعون أبناءهم على التعلم، ويساعدون أطفالهم على انتقـاء الكتب والمواد المقروءة والمسموعة والمرئية، ويعاونونهم على اكتسـاب مهارات القراءة الذكية، ويناقشونهم بطريقة غير مصطنعة فيما شاهدوا أو قرأوا أو استمعوا، هؤلاء الآباء هـم الذين يسهمون بذكاء فى تنمية طاقات أطفالهم المدركة، ويساعدون علـى تمكينهم من التعلم الذاتـي والتعلم المستمر.

إن المعلميـن الذيـن يسـاعدون تلاميذهم على أن يختاروا بأنفسـهم موضوعات التعبير، ويرشدونهم إلـى مصادر المعرفة التى يطَّلعون عليها، ويتركون لهم حرية التفكير والتعبير والاتصـال.. وإن المعلميـن الذيـن يدربون تلاميذهم على القراءة الواعية، والتحليـل النـاقد، وتـذوق المقـروء بمعرفة أسرار الجمـال فيه، هـؤلاء وأولئك هـم الذين يسهمون فى بناء المبدعين والقادة الذين يقودون أممهـم وشعوبهم إلى القيادة والريادة والزعامة فى كل مجالات الحياة.

د. على أحمد مدكور

أهم المراجع :

1- أبو الأعلى المودودى: المنهج الإسلامى الجديد للتربية والتعليم ، بيروت، المكتب الإسلامى، 1402 هـ = 1982م.

2- على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة ، دار الفكر العربى، 1415 هـ = 1997م.

3- على أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربى، 1418 هـ = 1998م.

تحقيق ذات المتعلم ومناهج التربية

ما معنى تحقيق الذات؟ وكيف تسهم مناهج التربية فى تحقيق ذات المتعلم؟

الإنسان مُستخلَف من الله لإعمار الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله، لذلك فهو يحس عادة بالراحة والاطمئنان عندما يقوم بواجبات الخلافة فى الأرض بالعلم، والعدل، والحرية، والشورى، والإحسان فى العمل. فتحقيق ذات الإنسان تعنى قيامه بواجبات الخلافة فى الأرض وفق فطرة الله فيه.

ولكى نساعد الإنسان على تحقيق ذاته لابد من إعداده جيدًا وشحذ كل استعداداته وقواه المدركة، الظاهرة والباطنة، إلى أقصى حد هيأه الله له، فالولد لا بد أن يُعَدَّ ويُهَيَّأ كى يكون رجلاً يقوم بمسئولياته كرجل فى العمل والإنتاج والبناء والتشييد والإمارة والتسويق .. الخ، والبنت لابد أن تُعَدَّ وتهيأ كى تكون أنثى، وأمًّا، ومربية، ومديرة لمنزلها وأسرتها، وعاملة أو موظفة فيما يناسبها ويحافظ على كرامتها من الأعمال داخل البيت وخارجه.

ويتم إعداد الإنسان كى يحقق ذاته ويقوم برسالته فى الحياة عن طريق التربية والتعليم فى الأسرة، والمدرسة، ومؤسسات المجتمع المختلفة، مثل : وسائل الإعلام والإعلان، والنادى، والجمعيات، والنقابات.. الخ. لكن أقوى هذه المؤسسات وأهمها هى الأسرة، بحكم التصاق الناشئة بها، وقضائهم فيها أطول فترة خلال طفولتهم وصباهم وشبابهم. لذلك يجب أن نحافظ على مؤسسة الأسرة؛ لأنها وحدة التجمع الرئيسية فى المجتمع، فإذا انهارت - لا قدر الله - فإن هذا يعنى انهيار المجتمع لا محالة.

إن الحفاظ على الأسرة، والحفاظ على قيام الأسرة بدورها فى تربية الأبناء يلقى على عاتق المنهج المدرسى عمومًا، ومناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية، والعلوم الشرعية، ومناهج الفنون والآداب، بصفة خاصة - تبعة تربية البنت تربية تؤهلها لكى تكون زوجة وأمًّا، ومديرة بيت .. ومربية أجيال .. وهذه مهمة من أَجَلِّ المهام وأعظمها، ويجب أن تكون لها الأولوية، فى عمل الأبوين عامة، والأمهات على وجه الخصوص.

إن مناهج التربية الرشيدة هى تلك التى تساعد الفتى والفتاة على تحقيق ذاتيهما وفق فطرة الله فيهما : ﴿ **فطرة الله التى فطر الناس عليها** ﴾ (الروم: 30)، وذلك عن طريق إعدادهما فى مرحلة الشباب الباكر لمهمتهما

العظيمة المرتقبة، فإذا جاء الزواج الشرعى كان كل منهما مهيَّئًا للقيام بدوره بطريقة سليمة.

إن "الحرية" الجنسية، والمعاشرة غير الشرعية، واتخاذ الخليلات والصديقات، والشذوذ الجنسى -الذى يطالب "بالشرعية" الآن- كل ذلك قد أدى إلى انهيار مؤسسة الأسرة، وانهيار الأخلاق وضياع الشباب، وشيوع التطرف والإرهاب والإدمان والاغتصاب، وضعف الرجولة وسقوط الهمة.

إن ما أراده الله فطرة لا ينبغى للبشر أن يحيدوا عنه، لأنهم حين يحيدون عنه يفسدون لا محالة .. وتضيع -بالتالى- ذواتهم وشخصياتهم وهوياتهم.

إن علاقات الناس ببعضهم وبالكون من حولهم لا تستقيم أبدًا ما دامت علاقاتهم بخالق الكون لا تسير فى مسارها السليم. إن مناهج تعليم الكبار لابد أن تعلم الكبار -آباءً كانوا أو مربين- كيف يصلحون من ذوات أنفسهم قبل أن يحاكموا الصغار على أفعالهم المنحرفة. فليس من حق الأب الغائب دائمًا أن يندب سوء حظه، بسبب سوء أدب أبنائه. وليس من حق الأم المهملة -التى تقضى معظم وقتها فى غير رعاية أبنائها- أن تنتظر منهم الركوع تحت قدميها طاعة وولاء وحبًّا. فالحب لا يأتى إلا بالحب، والولاء لا يأتى إلا بالولاء والرعاية، وفاقد الشيء لا يعطيه.

إن مناهج التعليم الثانوى والجامعى ومناهج تعليم الكبار، كلها مطالبة بمساعدة الشباب على تحقيق ذواتهم كأفراد ومواطنين صالحين فى مجتمع له تصوره الكلى للكون والإنسان والحياة. فهذا التصور هو الإطار المرجعى الذى يعصم الشباب من الزلل، ومن التقليد الأعمى، ومن السلوكيات الخاطئة.

إننا مجتمع مؤمن بالله، ومؤمن بأن الكون غيب وشهود، وأن الإنسان مخلوق لعبادة الله، وأن مقتضى العبادة أن يقوم الإنسان بعمارة الأرض وترقية الحياة. وأن وظيفة الإنسان أن يعمِّر الحياة وفق منهج الله. فمن سعى فى خرابها، فإنما هو يعمل ضد وظيفته التى خُلق من أجلها، وأن الحياة دنيا وآخرة، وأن الدنيا والآخرة ليستا بديلين ولا نقيضين، وأن من صلحت دنياه صلحت آخرته، ومن ساءت دنياه ساءت آخرته.

إن مناهج التربية الرشيدة التى تسهم فى تحقيق الشباب لذواتهم، هى تلك التى ترسخ فى عقولهم أن حياتهم ومستقبلهم يتوقفان على التعلم، وعلى الاستمرار فى التعلم، وهى التى تدربهم على مواجهة التقدم التكنولوجى والتدفق المعرفى المتزايد، بتعليمهم مهارات الاختيار والانتقاء، والقدرة على تنظيم المعرفة فى نسق علمى ومنطقى، والقدرة على الاستخدام الأمثل للمعرفة فى إنتاج الأفكار والنظريات الجديدة، وإنتاج السلع والمنتجات الحديثة.

إن مناهج التربية، عامة، ومناهج الاجتماعيات والإنسانيات، خاصة، لابد أن تؤكد فى عقول الشباب أن التفاهم لا يكون إلا بالحوار والمشاركة. ولا بد أن يدرك الجميع قيمة الديمقراطية أو الشورى، فالتقدم لا يكون إلا نحوهما، ولن يكون إلا بهما. فالتحول الديمقراطى لم يعد مجرد استجابة لمطالب فئات أو طبقات جديدة ترغب فى المشاركة السياسية والمشاركة فى صنع القرار، ولكن هذا التحول أصبح ضرورة وشرطًا لتحقيق الثورة التكنولوجية ولتحقيق الوحدة والتكامل بين جميع أبناء الأمة.

إن مناهج التربية الواعية هى التى تدرك أن تاريخ الجماعات الإنسانية هو نتاج تاريخ الصراع بين التعلم والكارثة، وأن دورها حاسم فى تمكين الشباب من الإسهام فى صنع المستقبل، وإلا لن يكون لهم مكان فى الأرض، ولا ذكر فى السماء.

د. على أحمد مدكور

زواج الشباب ومناهج التربية

إن اختلاط المراهقين والشباب لا يكسر حدة الشهوة أو يحل المشكلة الجنسية للشباب، فلا حل لذلك إلا بالزواج، فإن لم يكن ممكنًا فبالتسامي والاستعفاف، والاعتصام بحبل الله، والخوف من الله، والانشغال بالفنون النظيفة، والرياضة، والإحسان في العمل. والمناهج الرشيدة هي التي تعد الشباب لذلك.

وعلى الآباء - وبخاصة الموسرون منهم - أن ينقذوا أبناءهم من الانحلال الخُلقي والضياع، بأن ييسّروا لهم أسباب الزواج؛ فكل جهد أو مال يُنفَق في هذا السبيل يُعَدُّ قارب إنقاذ من اضطراب التفكير، وقلق النفس، وضياع المستقبل.

إن الزواج الشرعي في التصور الإسلامي فطرة إنسانية، قال ﷺ : "إن الله أبدلنا بالرهبانية، الحنفية السمحة". (رواه البيهقي).

والزواج فطرة إنسانية ومصلحة اجتماعية، فمن خلاله يحافظ المجتمع على النوع، وسلامة الأنساب، ويحمي نفسه من الانحلال الخلقي، والأمراض الخبيثة.

وفي الزواج سكن نفسي، وتعاون على بناء الأسرة وتربية الأبناء، قال تعالى: ﴿**والله جعل لكم من أنفسكم أزواجًا وجعل لكم من أزواجكم بنين وحفدة ..**﴾ (النحل: 72) وقال تعالى: ﴿**ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجًا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون**﴾ (الروم: 21).

ومهمة العلوم الشرعية هي تأسيس هذه القاعدة؛ لقوله ﷺ : "**ما استفاد المؤمن بعد تقوى الله عز وجل خيرًا له من زوجة صالحة، إن أمرها أطاعته، وإن نظر إليها سرته، وإن أقسم عليها أبرته وإن غاب عنها حفظته في نفسها وماله**" (رواه ابن ماجة).وقوله ﷺ : "**الدنيا متاع، وخير متاعها الزوجة الصالحة**" (رواه مسلم).

ويتم اختيار الزوجة على أساس الدين والأخلاق الفاضلة النابعة منه، لقوله ﷺ : "**تنكح المرأة لأربع: لمالها، ولحسبها، ولجمالها، ولدينها، فاظفر بذات الدين تربت يداك**" (رواه البخاري ومسلم).

وقوله ﷺ : "**إن جاءكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه، إلا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد كبير**" (رواه الترمذي).

ولاشك أن الحسب وعراقة الأسرة

وأصالة الشرف معيار مهم في الانتقاء، فالفتاة التي تنتسب إلى بيت عُرف بالشرف الطيب والأصل الكريم تساعد زوجها على تنشئة أطفالها على حسن الخلق والعادات الحسنة، وقد سأل أحد الأبناء عمر - رضي الله عنه - قائلاً: ما حق الولد على أبيه؟ فقال له عمر: "أن ينتقى أمه، ويحسن اختيار اسمه، ويعلمه القرآن" .

ومن معايير الزواج المثالي في الإسلام: تفضيل الفتاة الغريبة على الفتاة ذات النسب والقرابة؛ حرصًا على نجابة الأولاد، وضمانًا لسلامتهم من الأمراض الوراثية، وتوسيعًا لدائرة التعارف والعلاقات الاجتماعية، قالﷺ : **"لا تنكحوا القرابة فإن الولد يخلق ضاويًا"** أي: ضعيفًا في الجسم والذكاء، وقد يرث الأمراض.. إلخ.

ومن معايير الاختيار والانتقاء أن تكون الزوجة ولودًا ودودًا، قالﷺ : **"تزوجوا الولود الودود فإني مكاثر بكم الأمم .."** (رواه أبو داود والنسائي).

مما سبق يتضح أن من أهداف مناهج المواد الشرعية تبصير الشباب بمعايير الشباب الصحيحة.

والمعايير السابقة تنهى الشباب - ضمنًا - عن اختيار المرأة "الأنّانة" التي تكثر من الأنين والتشكّي، و"المنّانة" التي تَمُنُّ على زوجها وتذكّره بفضلها عليه، و"الناشز" التي تعلو على زوجها بالقول والعمل، و "المختلعة" التي تطلب الطلاق في كل مناسبة، فمثل هؤلاء الزوجات لا يستطعن النهوض بأعبائهن المنزلية، وواجباتهن الزوجية والتربوية على أكمل وجه.

وكذلك المرأة "الحنّانة"،أي التي تحن إلى رجل آخر، و "الحدّاقة"، أي التي تشتهي اقتناء كل ما يقع عليه نظرها، و "البرّاقة"، أي التي تقضي كل وقتها في تزيين ظاهرها دون باطنها، و "الشدّاقة"، أي التي تكثر الكلام فيما لا يعنيها، فيكثر سقطها، و "المبارية" المباهية التي تكثر من ذكر أمجادها الحقيقية وغير الحقيقية، و "الفاسقة"، أي التي لا تَرد يَدَّ لامس، ولا ترجو لله وقارًا، فأمثال هؤلاء النسوة يخربن البيوت، ويهدمن الأسر، ويتركن أجيالاً متصارعة، وتكون قدرتهن على الهدم والخراب أكبر منها على البناء والعمارة.

ومن أهم واجبات المناهج التربوية عمومًا، ومناهج العلوم الشرعية وعلوم الأحياء على وجه الخصوص أن تربي الشباب تربية جنسية، فتبصرهم بالأجهزة الجنسية، والأعضاء التناسلية للرجل والمرأة، وترشدهم إلى تكامل وظيفة هذه الأعضاء مع بقية أعضاء الإنسان في تحقيق وظيفة الإنسان في إعمار الحياة والحفاظ على النسل كمقصد من مقاصد الشريعة الإسلامية، والحفاظ على الأنساب، واحترام خصوصيات الإنسان بالحفاظ على جيناته وموروثاته.

ومن واجبات الآباء والمربين - بالتكامل مع المناهج التربوية -تعريفهم بطرائق التعفف، والبعد عن المحرمات، خاصة في زماننا الذي أحيط الشباب فيه بكثير من المثيرات الداعية، بل الدافعة إلى ارتكاب المحرمات، ومن أهم هذه الطرائق:

- استشعار الخوف من الله.
- استثمار الطاقة المحبوسة بالمداومة على العبادة.
- الأخذ بأسباب العفة والتسامي.
- الإحسان في العمل والبحث العلمي.
- القراءة النافعة.
- التعبير عن المشاعر عن طريق الفنون الراقية.
- الابتعاد عن المثيرات الحسية.
- تعلم آداب النظر إلى المحارم.
- ملء وقت الفراغ بما يفيد.
- مساعدة الشباب على اختيار الأصدقاء من الصالحين.

د. على أحمد مدكور

شخصيات أثرت
فى التربية

هيئة اليونسكو

كان لاندلاع الحرب العالمية الثانية أثر كبير على ميادين الحياة كافة، لذا كان من الضرورى وجود مؤسسة جديدة لتنظيم العلاقات الدولية فى عالم مابعد الحرب، ومن هنا نشأت "منظمة الأمم المتحدة" بديلاً عن "عصبة الأمم"، ونشأت معها وكالات متخصصة - مثل "اليونسكو" فى معالجة قضايا التربية والثقافة والعلوم .

وقد وضعت البذرة الأولى لفكرة اليونسكو فى بداية الحرب العالمية الثانية فى معسكر الحلفاء، بمبادرة من رئيس مجلس التعليم البريطانى ر.أ.بتلر. ومع اقتراب نهاية الحرب نوقشت فكرة إنشاء منظمة دولية، تعمل على تحقيق التناغم بين السياسات التربوية، ولخدمة أهداف السلام العالمى، ولتحقيق ذلك عقد مؤتمر فى لندن عام 1945م، حضره ممثلو 45 دولة، وطرحت على المؤتمر قضيتان

الأولى : طبيعة المنظمة ودورها : وهنا رأى البعض أن المنظمة يجب أن تضم كبار المفكرين والعلماء، وأن تكون بعيدة عن السلطة السياسية، فى حين رأى فريق آخر أن المنظمة ينبغى أن تكون حكومية، لأن الأخيرة تملك مقاليد السلطة، وحُسِم الأمر فى النهاية لصالح الطابع الحكومى، مع تأكيد على أن تقوم القيادات الفكرية بدور مهم فى حياة المنظمة.

والقضية الأخرى: تتعلق بمجال عمل اليونسكو: هل هى فنية تهتم بقضايا التعاون الدولى والثقافى والتربوى ذات الطابع الفنى، مثل معادلة الشهادات الجامعية؟ أو هى مركز دولى للمعلومات؟ أم أنها منظمة فكرية أيديولوجية، تقوم بعمل مباشر لقيادة الفكر العالمى لخدمة قضية السلام؟ وقد حسمت هذه القضية بأن اتفق أن لليونسكو دورًا فكرى وأيديولوجى، إلى جانب دورها الفنى.

وميثاق اليونسكو يبدأ بهذه العبارة الشهيرة :" لما كانت الحروب تبدأ فى عقول البشر، ففى عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام " .

وانطلاقاً من هذا الالتزام توضح المادة الأولى من الميثاق نطاق عمل اليونسكو ،وذلك على النحو الآتى :

(1) تسهيل حرية تداول الأفكار، عن طريق الكلمة والصورة، وتمكين كل الشعوب من الاطلاع على ما تنشره الشعوب الأخرى .

(2) اقتراح الأساليب التربوية المناسبة لتهيئة أطفال العالم للاضطلاع بمسئوليات الإنسان الحر.

(3) صون وحماية التراث العالمى من كتبٍ وأعمالٍ فنية، لها أهمية تاريخية أو علمية .

وتتكون اليونسكو من ثلاثة أجهزة رئيسة هى:

(1) المؤتمر العام: و يتألف من كل ممثلى الدول الأعضاء ،ويختص بتحديد السياسات العامة للمنظمة.

(2) المجلس التنفيذى :و يُمثِّل مجلس إدارة المنظمة، ويختص بإعداد جدول أعمال المؤتمر العام.

(3) السكرتارية (أمانة السِّر): ويقوم المجلس التنفيذى بترشيح المدير العام، لكى يعينه المؤتمر العام، ويكون مسئولاً عن إدارة الجهاز الإدارى وفاعليته.

ويتم الاتصال والتعاون بين اليونسكو والدول الأعضاء من خلال عدة قنوات رسمية هى:

(1) اللجان الوطنية لليونسكو: ولها وظيفتان، الأولى: استشارية لدى حكومات الدول الأعضاء، والأخرى:

تحقيق التفاعل بين النشاط الدولى والوطنى .

(2) الوفود الدائمة للدول الأعضاء لدى اليونسكو : وتسعى لمتابعة كل مايجرى بالمنظمة، وبلورة سياسات دولهم تجاه المنظمة .

(3) مكاتب تمثيل اليونسكو لدى الدول الأعضاء : حيث يوجد ممثل لدى السلطات المعنية، وخاصة فى الدول التى يوجد بها مشاريع كبرى لليونسكو .

ومنذ بداية تأسيس اليونسكو كان هناك إطار فكرى يحكم سياسة الدول العربية، يتمثل فى: الإيمان بالتعاون الدولى فى الميادين الثقافية والحضارية، وأن الاختلافات بين الثقافات والحضارات تؤدى بالضرورة إلى تباين مشكلات الحاضر والمستقبل، وأن هناك سمات ثقافية وحضارية مشتركة تربط الدول العربية بعضها ببعض .

وعلى الرغم من تركيز اليونسكو على التربية والثقافة والعلوم فإن القضايا السياسية العربية قد انعكست عليها بصورة أو بأخرى، مثل : الصراع العربى الإسرائيلى، وأوضاع التعليم فى الأراضى المحتلة، والأبعاد السياسية والعسكرية والثقافية لقضية القدس، وتكريس الشخصية الدولية لمنظمة التحرير الفلسطينية .

ولليونسكو علاقات متعددة بالمنظمات العربية الحكومية ،منها : اتحاد مجالس البحث العلمى العربية، والاتحاد العربى للتعليم الفنى والتقنى، ومكتب التربية العربى لدول الخليج، وجامعة الدول العربية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . كما أبرمت اليونسكو اتفاقيات مماثلة مع المنظمات العربية غير الحكومية مثل: اتحاد الحقوقيين العرب، والاتحاد العالمى للمدارس العربية الإسلامية الدولية، والاتحاد العربى للهيئات العاملة فى رعاية الصم، والاتحاد النسائى العربى العام،... إلخ .

ولليونسكو نشاط متميز فى مكافحة الجهل والفقر والمرض، ومن هنا كان اهتمامها بافتتاح مركزين دوليين للتربية الأساسية، الأول :أنشئ فى بلدة "باتسكوار " بالمكسيك، عام 1951م، والآخر فى "سرس الليان" بمصر عام 1952م، وبتنظيم العديد من المؤتمرات العالمية لتعليم الكبار، فعقد المؤتمر الأول عام 1949م فى "السينور" بالدنمارك ، والثانى فى "مونتريال" بكندا عام 1960م والثالث فى "طوكيو" باليابان عام 1972م، والرابع فى "باريس" عام 1985م، والخامس فى "هامبورج" بألمانيا عام 1997م، هذا بالاضافة إلى دورها فى توفير شتى البيانات والمعلومات عن نطاق ومدى وطبيعة سياسات تعليم الكبار، وبرامجه، والمؤسسات التعليمية الخاصة به فى جميع البلاد، وأيضًا نشر المطبوعات، وعقد المؤتمرات والحلقات الدراسية والدورات التدريبية، وفى مجال التعليم العام كان على اليونسكو أن تشجع التوسع فيه؛ إذ إنه لا قيمة لبرامج تعليم الكبار وخاصة فى مجال محو الأمية مالم يتم التوسع فى التعليم العام.

د.إبراهيم محمد إبراهيم

أهم المراجع :

1- ظريف بطرس ميخائيل: اليونسكو والسلام العالمى، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، القاهرة،1962م.

2- مجلة التربية الأساسية : المجلد الأول، العدد الثانى، يناير 1954م.

3- مجلة تنمية المجتمع : المجلد العاشر، العدد الأول، 1963م.

4- حسن نافعة : العرب واليونسكو، عالم المعرفة، العدد 135، الكويت، 1989م.

الأساسيات التربوية عند عمر بن الخطاب

عمر بن الخطاب -رضى الله عنه- ثانى الخلفاء الراشدين، أسلم عن ست وعشرين سنة، وتوفى عام ثلاث وعشرين للهجرة .تربى فى مدرسة النبوّة وتعلم قوة الإيمان، والصدق فى القول والعمل، حتى لقبه الرسول دبالفاروق. تحمَّل مسئولية الخلافة بصدق، وتفانى فى سبيلها، واتخذ من الرسول الكريم المثل الأعلى، والقدوة فى القول والعمل، فكان قويًّا فى إيمانه، صادقًا وعادلا فى القول والعمل.

أقام الدولة فى عهده على العلم والعدل، ورأى أن القرآن الكريم أساس العلم والعدل والعمل؛ لذلك أشار على أبى بكر الصديق- رضى الله عنه- بجمع القرآن، وأمر الناس بالأخذ بأسباب العلم والحرص على التعلم وعلى تعليم الأولاد لمستقبل مختلف، ومما أثر عنه فى ذلك قوله: "أحسنوا تربية أبنائكم، فإنهم سيعيشون عصرًا غير عصركم".

كان يرى أن القرآن دستور الأمة، لذلك فهو يستحق كل عناية .وكان يرى أن القرآن هو الذى يستطيع أن يجمع الأمة حول مبادئه، وأن جدوى أى عمل تربوى تكمن في قدرته على تجميع الناس حول أفكار معينة، ومبادئ موحدة تبنى الوحدة والترابط فيما بينهم، فكان يرى أن القرآن هو الذى يبنى آصرة التجمع الرئيسية -وهى العقيدة- فى نفوس المسلمين.

وكان يرى أن توحيد فكر الأمة على مصدر واحد بغير اختلاف يعد أمرًا بالغ الأهمية، فالاختلاف فى الدين من أهم أسباب تفكك الأمم .فوحدة الرؤية والتصور فى الدين ضرورة لوحدة الفكر والعمل ووحدة الأهداف والغايات.

وكان يرى أن الدين الإسلامى ليس مجرد فكر، بل عقيدة وعمل وسلوك ونظام حياة، وبذلك أكد عمر- رضى الله عنه- على الوظيفة النفسية والشعورية للدين وعلى الوظيفة الحركية والعملية فى الوقت نفسه.

وكان يعلم الناس أن العبادة ليست "دروشة" وليست تماوتًا، وإنما هى فكر وعمل وسعى فى الأرض من أجل إعمارها.

ومن أساسيات التربية عند عمر رضى الله عنه أن الإنسان حر بالفطرة، وقد اشتهر عنه قوله للولاة: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارًا" .

وكان يرى أن حرية الإنسان لا تتنافى مع مشيئة الله وقدره، فعندما يتصرف الإنسان بكامل حريته فإنه لا يكون خارجًا عن قدر الله ومشيئته، فالذى يترك أرضًا ضاقت بها معيشته إلى أرض فيها سعة من العيش يكون فى رأى عمر فارًّا من قدر الله إلى قدر الله، مع أن ذلك سعى مطلوب.

وكان عمر -رضى الله عنه- يرى أن التربية الصحيحة هى التى تراعى فطرة الإنسان، وقيمة التربية تكمن فى الحفاظ على إنسانية الإنسان .وقد تجلى ذلك فى رحمته بالناس، وفى رفضه تعيين أحد الولاة لأنه لم يقبِّل ولدًا من أولاده قط، فقال له عمر: "فأنت والله بأولاد الناس أقل رحمة، فلن أوليك أمرًا من أمور المسلمين" ، وكان يتفقد أحوال الناس ويعمل على إشباع حاجاتهم والمساواة بينهم؛ فالمساواة أساس العدل وقد نصح عمر أبا موسى الأشعرى بقوله : "آسى بين الناس فى مجلسك ووجهك، حتى لا يطمع شريف فى حيفك، ولا ييأس ضعيف فى عدلك..".

وكان عمر يدعو إلى العلم والتعلّم، ومن أقواله فى ذلك: "تعلموا العلم، وتعلموا للعلم السكينة والحلم،

وتواضعوا لمن تُعَلِّمون، وتواضعوا لمن تَعلَّمون منه، ولا تكونوا جبابرة العلماء؛ فلا يقوم علمكم بجهلكم، وتفقَّهوا قبل أن تُسَوَّدوا.."ومن أوائل موضوعات العلم ذات الأهمية عنده، القرآن، فكان يقول: "اقرءوا القرآن تُعرفوا به، واعملوا به تكونوا من أهله ."وكان يدعو إلى التفقه فى الدين وحسن العبادة، والتفقه فى اللغة العربية .وكان حريصًا على المعرفة الضرورية للمعاش كالتاريخ والجغرافيا والطب والفلك والهندسة والعلوم العسكرية وعلوم الصناعات ، ولذلك استحدث علومًا ومؤسسات علمية لم تكن موجودة من قبله مثل بيت المال، والدواوين، والكتبة، وتدوين التاريخ.

واهتم عمر بالمعلمين الذين يعلمون المسلمين وأبناءهم أمور دينهم، وكان يجزل لهم العطاء.وكان يرسل إلى الولاة قائلاً : "أرسلوا إلىَّ كل من تعلم القرآن؛ حتى أضعهم فى مقام التشريف، وأجزل لهم العطاء، وأرسلهم فى الآفاق يعلمون الناس."

كان من الأسس التربوية التى رعاها "عمر" الحض على الزواج وتكوين الأسرة، وإعداد البيئة الاجتماعية السليمة لنمو الأطفال، حتى إنه اهتم برضاعة الأطفال، وفرض لكل مولود سهمًا فى بيت المال، لتوفير الحاجات الأساسية له.

واهتم" عمر" بالشباب، فكان يقول: "يعجبنى الشاب الناسك، نظيف الثوب، طيب الريح ." وكان يستشيرهم، ويقول :"لا يمنع أحدكم حداثة سنه أن يشير برأيه، فإن العلم ليس على حداثة السن وقدمه، ولكن الله تعالى يضعه حيث يشاء." وكان يأمرهم بالرياضة، وكان اهتمامه بالتربية الرياضية والبدنية واضحًا لبناء شباب قوى، ولتزويد ساحات الجهاد بأفضل المجاهدين .وكان يقول :"علموا أولادكم السباحة والرماية، ومروهم فليثبوا على الخيل وثبًا، وروّوهم ما حسن من الشعر ." وكان يكره للشباب الكسل والترهل والتنعم. وكان يقول" إياكم والبطنة، فإنها مُكسِلة عن الصلاة، مفسدة للجسد، مورثة للسقم".

وكان عمر يعتمد الشورى منهجًا للحكم، ويرى أنها يجب أن تعتمد على الكتاب والسنة، وعلى العقل، والعدل، والمروءة، وحسن الخلق، وكان يرى أن الخلق هو المروءة، وكان أحب الناس إليه أحسنهم أخلاقًا .وكان يرى أن التربية الخلقية مصدرها القرآن والسنة، وأنها تزيل الشرور والرذائل من النفوس، وتبث المشاعر الجميلة فى الإنسان من أجل خير الإنسانية جميعًا.

وكان عمر يرى أن التربية لابد أن تعد الإنسان للإحسان فى العمل؛ لذلك كان يدرك أن النهضة وتأكيد الذات لا يتحققان من خلال التنعم والترف والكسل وإنما من خلال الجد فى العمل وإتقانه، ومن خلال الشعور بالمسئولية الاجتماعية، لذلك أَوْلَى العمل الاهتمام اللائق به، وجعله عبادة كالصلاة حين قال لمن كان مقيمًا بالمسجد وأخوه ينفق عليه" :أخوك أعبد منك."

وهكذا وضع عمر أساسيات ضرورية لتربية الناس، وكان قدوة فى ترجمة هذه الأساسيات إلى سلوك فاعل فى واقع الأرض، وبذلك أسهم فى بناء حضارة إيمانية أشرقت بنورها فأضاءت الكون كله، ولا يزال عطاؤها مستمرًّا ومتجددا إلى أن يشاء الله.

د. على أحمد مدكور

أهم المراجع :

1- على خليل أبو العينين: "عمر بن الخطاب واهتماماته التربوية"من أعلام التربية العربية الإسلامية، المجلد الأول، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض 1409هـ – 1988م.

2- ابن الجوزى :مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، تحقيق زينب القاروط، بيروت ، دار الكتب العلمية،ب ت.

3- عباس محمود العقاد :عبقرية عمر، ط1، بيروت، دار الكتاب اللبنانى، 1974م.

أبو حامد الغزالي

يمكن القول بأن أبي حامد الغزالي هو إمام الفكر التربوى الإسلامي بغير منازع على وجه التقريب، ذلك الفكر المستند إلى مصدرى الإسلام الأساسيين وهما القرآن الكريم والسنة النبوية، حتى إن كثيرًا من الآراء التى عرفت عن عدد غير قليل من المربين فى تاريخ التربية الإسلامية بعده إنما كانوا يرددون فيها أفكاره وآراءه. وقد اكتسبت آراء الغزالى حجية وقبولا واسعًا بين المربين بفضل ما فيها من روح إسلامية واضحة وكذلك ما يبدو فيها من معقولية وعمق ومنطقية، وفى الوقت نفسه تتسم ببساطة اللغة ووضوح الفكر مما يبعد بها عن التعقيدات التنظيرية والعبارات المبهمة، وتقرب من حياة الناس وواقع معاشهم.

ودعم ذلك شهرة الغزالى بأنه "حجة الإسلام" نظرًا للجهد الفكرى الضخم الذى بذله لتوضيح العديد من القضايا والجوانب اللازمة لتفقيه المسلم، كما يتضح من كتابه الشهير "إحياء علوم الدين"، وكذلك ما بذله من جهد لمواجهة عدد من الانحرافات الفكرية التى تسربت إلى كتابات بعض الفلاسفة فى العالم الإسلامى، نتيجة التأثر غير الواعى ببعض الأفكار الفلسفية اليونانية القديمة، كما يتضح من كتابه "تهافت الفلاسفة".

وقد ولد أبو حامد فى منتصف القرن الخامس الهجرى، أى نحو سنة 450 هجرية = 1058/1059م، فى "طوس" إحدى مدن " خراسان" فى بلاد فارس. وتلقى تعليمه الأول فى بلده طوس، ثم انتقل إلى "جرجان" ليحصّل مزيدًا من التعلم، ثم انتقل إلى "نيسابور" حيث أتيحت له الفرصة كى يتتلمذ على علم كبير من أعلام الفقه الإسلامى هو "الإمام الجوينى"، وتركها عام 478 هجرية، متجهًا إلى "المعسكر" ثم ولاه الوزير السلجوقى " نظام الملك" التدريس فى مدرسته "النظامية" ببغداد، عام 484 هجرية. وعانى الغزالى أزمة نفسية وفكرية نتيجة ما شعر به من شك فيما شاع من إسراف وغلو لدى بعض الاتجاهات الفلسفية في الاعتماد على العقل والحواس سعيًا إلى الوصول إلى الحقيقة، كما عبر عن ذلك فى كتابه " المنقذ من الضلال"، حيث انتهى إلى أن الطريق إلى الحقيقة يعتمد بالدرجة

الأولى على الإخلاص لله وصدق التعبد له والتقليل مما يربط الإنسان بالمتع الدنيوية البحتة، وبعد ذلك يمكن الثقة بما نصل إليه من معارف عن طريق العقل والحواس.

وتنقّل الغزالى بعد ذلك بين الشام وبيت المقدس ومكة والمدينة، ثم عاد إلى نيسابور مرة أخرى معلمًا، ثم إلى مسقط رأسه" طوس" لتوافيه المنية فى الرابع عشر من جمادى الآخرة عام 505 هجرية = الثامن عشر من ديسمبر سنة 1111م.

ورأى الغزالى أن صناعة (مهنة) التعليم هى أشرف الصناعات، ويستدل على ذلك بأدلة كثيرة، نقلية (أى يعتمد فيها على آيات القرآن الكريم وأحاديث النبى صلى الله عليه وسلم) ، وعقلية، كبيانه أن شرف الصنعة يعرف بشرف محلها، كفضل الصياغة على الدباغة، إذ محل الأولى الذهب ومحل الثانية جلد الميتة، ولا شك أن لصناعة التعليم شرف المحل الذى هو أوفى حظًا وأتم نصيبًا، فإن المعلم متصرف فى قلوب البشر ونفوسهم، ولا يخفى أن أشرف مخلوق هو الإنسان، وأن أشرف شيء فى الإنسان قلبه، والمعلم مشتغل بتكميله وتطهيره وتوجيهه إلى القرب من الله عز وجل.

وقد فهم البعض أنه على الرغم من أن الغزالى يقر بأن للتربية أهدافها الدنيوية، إلا أنه قدَّم على هذه الأهداف الهدف الدينى، والحق أن هذا يعكس فهمًا خاطئًا لأنه يظهر تعارضًا بين الهدفين: الدينى والدنيوى، بينما الهدف الدينى نفسه يستوعب الهدف الدنيوى، فما دامت "الدنيا مزرعة الآخرة"، فلابد من حسن الإعداد لمرحلة الدنيا، حتى يمكن ضمان حسن الحصاد فى المرحلة الثانية.

ورأى الغزالى أن العلم مادام طريقًا إلى معرفة الله وتحصيل الفضائل لسعادة الدنيا والآخرة، فلابد أن ينتقل العلم من وضعه المعنوى المجرد إلى أن يتمثل فى الواقع العملى، من خلال الممارسات، وأى انفصال بين العلم وتطبيقه يحبط كل هدف، ويضيع كل مجهود: " العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون" ثم أنه "لو قرأت العلم مائة سنة، وجمعت ألف كتاب، لا تكون مستعدًا لرحمة الله إلا بالعمل.

ويبنى الغزالى آراءه التربوية على نظرته إلى النفس الإنسانية، وعلى فهمه لطبيعة الطفل وميوله وقدراته، ويرى التبكير فى تعويد الطفل الخصال الحميدة، لأن نفسه فى بداية حياته مادة خام، وفى هذا يقول: "والصبى أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما ينقش عليه ومائل إلى كل ما يحال إليه"، والطفل بهذا، يكون قابلا للخير والشر، مما يلقى بمسئولية كبيرة على عاتق كل من يتصدى لتربيته.

وانطلاقًا من هذه النظرة إلى طبيعة الطفل، يرى الغزالى أن على المربى أن يصون الطفل عن الآثام، بأن يهذبه ويؤدبه ويعلمه محاسن الأخلاق، ويحفظه من قرناء السوء، ولا يعوده التنعم، ولا يحبب إليه الزينة وأسباب الرفاهية فيضيع عمره فى طلبها إذا كبر، فضلا عما قد يؤدى إليه هذا من ضعف القدرة على المجاهدة وتحمل المشاق التى لا تخلو منها الحياة. ويشير الغزالى إلى قضية نفسية مهمة وهى أن صحة النفس تتحقق من اعتدال مزاج البدن عندما يتكامل الجسم والنفس.

ويجب على المربى أن يتدرج بالطفل فى عمليتى التربية والتعليم،

فأول ما يبدأ يبدأ بما يسهل عليه فهمه، لأن الموضوعات الصعبة تؤدى إلى ارتباكه العقلى وتنفره من العلم. كما يجب على المربى ألا يلقى بما يريد تعليمه للطفل دفعة واحدة، بل يتدرج فيه مع مراعاة الترتيب، ويبتدئ بالأهم، كذلك ينبغى عليه ألا يخوض فى علم إلا بعد أن يستوفى ما قبله، فالعلوم مرتبة ترتيبًا ضروريًا، وبعضها طريق بعض.

وفى تربية الأولاد يشير الغزالى إلى أهمية " الترويح" عن طريق اللعب، الذى له وظائف تربوية على درجة كبيرة من الأهمية، منها: يروض جسم الصغير ويقويه، ويدخل السرور على قلبه، ويريح الصبى من تعب الدروس، ويروح عن النفس مللها.

وطالب الغزالى المعلمين على وجه الخصوص والمربين على وجه العموم ببعض الواجبات وهى :

-**الشفقة** على المتعلمين والتعامل معهم باعتبارهم أبناءنا.

-**ألا يدع** المعلم أو المربى من نصح المتعلم شيئًا، وذلك بأن يمنعه من الانتقال إلى خطوة قبل التأكد من استحقاق ما قبلها، وتنبيهه إلى أن يبغى بالعلم وجه الله عز وجل لا المباهاة والتفاخر فى الدنيا .

-**أن** يزجر المتعلم بطريق غير مباشر، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ العلنى.

- **الحذر** من توبيخ العلوم التى يعلمها غيره من المعلمين سعيًا وراء الإعلاء مما يعلمه هو فقط.

- **أن** يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله وإلا نفر منه وبعد.

- **أن** يكون المعلم عاملاً بما يعلمه للآخرين، فلا يكذب قوله فعله.

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- الغزالى: إحياء علوم الدين، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، بدون تاريخ.
2- سليمان دنيا: الحقيقة فى نظر الغزالى، دار المعارف، القاهرة، 1965م.
3- عبد الله عبد الدايم: التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1973م.

أساسيات التربية عند أبى حامد الغزالى

ولد أبو حامد الغزالى بمدينة طوس فى خراسان سنة 450 هـ = 1059م وعاش معظم حياته فى القرن الخامس الهجرى.

كتب الغزالى فى الفلسفة والتصوف والفقه والتربية . ومن أهم كتبه فى الفلسفة "مقاصد الفلاسفة"، و"تهافت الفلاسفة"، و"المنقذ من الضلال". ومن أهم كتبه فى التربية: "فاتحة العلوم"، "أيها الولد"، ولكن يُعتبَر كتابه "إحياء علوم الدين" من أهم وأكبر كتبه فى التصوف والأخلاق والتربية، فقد وضع فيه نظامًا تربويًا شاملا وكاملا نظريًا وعمليًا.

وقد ارتبط التصوف عند الغزالى بالأخلاق، فقد شخص النفس وعالج أمراضها، وأنكر الحلول والاتحاد اللذين قال بهما الجنيد والحلاج، لكنه آمن بالتذوق والفيض والإلهام. وكان يرى أن طهارة النفس هدف تربوى، وسبيل لكشف الحجب والوصول إلى المعارف والحقائق التى لا يمكن الوصول إليها عن طريق العقل والحواس المجردة من الذوق.

ويرى الغزالى أن الطفل يولد ولديه استعداد لتقبل الخير والشر على السواء، فالطفل كما يبين الحديث النبوى الشريف: يولد على الفطرة وأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه. وكما أن الغالب فى أصل المزاج والجسد الاعتدال، وإنما تعترى المعدة المضرة بعوارض الأغذية والأهوية والأحوال، فكذلك كل مولود يولد معتدلا صحيح الفطرة، وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه!!

وبناءً على هذا يرى الغزالى أن "الصبى أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة، خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما يُنقَش عليه، ومائل إلى كل ما يُحال إليه، فإن عُوِّد الخير وعُلِّمه، نشأ عليه وسعد فى الدنيا والآخرة، وشاركه فى ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب، وإن عُوِّد الشر وأُهمِل إهمال البهائم شقى وهلك، وكان الوزر فى رقبة القيم عليه والوالى".

لكن الغزالى لم يكن ينكر الاستعدادات الوراثية التى تتحكم فى عملية التعلم، فهو يؤمن بأثر التربية ودورها فى توجيه الغرائز وفى تقويتها أو إضعافها، ولكنه يعترف - أيضًا - بدور الطبيعة الأصلية ويعرف حدود التربية والاكتساب والتعلم. فيقول: "إن النواة ليست بتفاح ولا نخل قبل أن نتعهدها بالغرس والتربية. على أن التربية لا يمكن أن تغير من استعداد النواة.. فتجعل من نواة النخل تفاحًا وبالعكس" وكذلك يرى أن "الغضب والشهوة لو أردنا قمعهما وقهرهما بالكلية حتى لا يبقى لهما أثر لم نقدر عليه أصلا، ولو أردنا سلاستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا عليه". وهكذا فاختلاف طبائع الناس لايرجع إلى البيئة وعوامل التربية وحدها، وإنما يتأثر - أيضًا - بالطبيعة الموروثة.

ويضع الغزالى أساسيات مبدأ الفروق الفردية فى التربية، فيقرر أن الفروق الفردية لدى المتعلمين ترجع إلى اختلاف الوراثة والاستعدادات الفطرية. ثم يوضح واجبات التربية وفقًا لهذا المبدأ فيرشد الأب أو المعلم بأن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقى إليه مالا يبلغه عقله، فينفره أو يشوش عليه عقله. ويرى أن من واجب المعلم أن ينظر فى المتعلم إلى حاجته وحاله وسنه ومزاجه، وما تحتمله بنيته من التعلم، ويبنى على ذلك

منهجه للتعلم.

ولم يكن الغزالي يرى أن الطبيعة الإنسانية فاسدة أو شريرة أصلا-كما قال بذلك جان جاك روسو وغيره من علماء الغرب بعد ذلك- وينبغي قمعها وزجرها وتطهيرها، بل رأى أن للغرائز والشهوات وظائف مهمة، وأن واجب التربية ليس قمعها وكبتها، بل ضبطها وحسن توجيهها. فالغرائز والشهوات خُلقت لفائدة، فلو انقطعت شهوة الطعام لهلك الإنسان، ولو انقطعت شهوة الغريزة لتوقف النسل، ولو انعدم الغضب لتوقفت دافعية الإنسان للدفاع عن نفسه ضد ما يضره ويهلكه.. إلخ.

وقسم الغزالي العلوم إلى نوعين: إلى علوم شرعية يتم تعلمها عن طريق الوحي وعن طريق الأنبياء والرسل؛ وعلوم غير شرعية وهي علوم الكون التي يتم اكتسابها وتعلمها عن طريق الملاحظة والتجربة والتفكر في معطيات الكون.. والعلوم غير الشرعية هذه منها ما هو محمود، ومنها ما هو مذموم، ومنها ما هو مباح.

فالعلوم المحمودة هي التي ترتبط بها مصالح الدنيا مثل الطب والحساب وأمثالهما. ومثل هذه العلوم فرض كفاية، فإذا قام بها من يوفون بحوائج الناس، فهذا يكفي، وإذا لم يقم بها أحد للإيفاء بحوائج الناس أثم المجتمع كله. ومن العلوم التي تمثل فرض كفاية أصول الصناعات والزراعات كالفلاحة والحياكة والسياسة .. إلخ.

وهناك علوم تعتبر فرض عين وتعلم القدر الضروري منها واجب على كل إنسان وهي علوم الدين وعلوم التشريع. فأما العلوم المذموم تعلمها فعلوم السحر والشعوذة والخرافات .. إلخ.

ويُعتبر الإمام الغزالي الأب الحقيقي لنظرية الارتباط الشرطي وذلك مرصود في كتابه القيم "المستصفى" حيث عرض لنظرية الفعل المنعكس الشرطي فيما سماه "سبق الوهم إلى العكس" فلينظر هناك من يريد المزيد عن هذه النظرية وما قاله الغزالي وما قاله بافلوف بعد ذلك بقرون طويلة هو نفس ما قاله الغزالي بالتعبيرات نفسها أحيانًا.

ويرى الغزالي أن المعلم لابد أن يكون عالمًا بطبيعة النفس البشرية وبنقائصها وبوسائل إصلاحها، وكما يتسبب جهل الطبيب في إتلاف صحة المريض، فإن جهل المعلم أو المربي بأحوال المتعلم يتسبب أيضًا في إفساد خلقه. ويشير إلى ضرورة تنويع طرق التدريس حسب ظروف المتعلمين، ويقول: وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، فكذلك المعلم أو المربي لو أشار على جميع التلاميذ بنمط واحد من الرياضة لأهلكهم وأمات قلوبهم. فينبغي أن ينظر المعلم إلى حالة المتعلم ويحدد سنه ومزاجه وما تحتمله بنيته من التعلم ويبني على هذا منهج تعلّمه.

ويرى الغزالي أن القدوة في المعلم هي خير مُعلم ويقول: مثل المعلم المرشد من المسترشدين مثل الظل من العود، فكيف يستقيم الظل والعود أعوج؟!

د. علي أحمد مدكور

أهم المراجع :

1- إحياء علوم الدين للإمام أبو حامد الغزالي، القاهرة - طبعة البابي الحلبي، 1957م.
2- فائز محمد علي الحاج: أبو حامد الغزالي، في كتاب من أعلام التربية العربية الإسلامية، الجزء الثالث، مكتب التربية العربي لدول الخليج 1409هـ= 1988م.
3- أبو حامد الغزالي: المستصفى، مصر، مطبعة البابي الحلبي، ط1 ، 1322هـ.

الزرنوجي يدعو إلى تعليم المتعلم كيف يعلم نفسه بنفسه

عاش برهان الدين الزرنوجي في خراسان في أواخر القرن السادس الهجري - الثاني عشر الميلادي - وأوائل القرن السابع الهجري - الثالث عشر الميلادي. وكانت الفترة التي عاش فيها الزرنوجي ضمن القرون التي شهدت تعرض الحضارة الإسلامية لإعصار الغزو الصليبي من القرن الخامس إلى السابع الهجري أو الحادي عشر إلى الثالث عشر الميلادي .

وكان رد الفعل الثقافي لتهديد الحضارة الإسلامية هو العودة إلى الأصول ، وإلى الجذور ، إلى الاستمساك بالقرآن والسنة. وكان هذا دليلا على سلامة الفكر الإسلامي وغناه بعناصر القوة والثبات أمام التهديد الخارجي ، وأمام التمزق الداخلي نتيجة تعدد المذاهب والفرق، والإيغال في البعد عن الأصول .

وكان كتاب الزرنوجي " تعليم المتعلم طريق التعلم " نتاجًا طبيعيًّا لرد فعل الثقافة الإسلامية لتهديدين : الداخلي والخارجي ، وذلك عن طريق تثبيت الأصول وفهمها ، واشتقاق ما تمليه من قواعد وشروط للتعليم والتعلم. من هنا كان القرآن والسنة هما الأصل عند الزرنوجي ، وكانا هما الموجهين ، وكانا الغاية المبتغاة ، والوسيلة المتبعة إليها .لذلك يعتبر هذا الكتاب تعبيرًا عن المنهج العام الذي سلكته الثقافة الإسلامية في عملية التعليم والتعلم .

اهتم الزرنوجي بموضوع التعلم وشروطه ؛ لأنه رأى أن طلاب العلم في عصره يجدّون في طلبه ولا يصلون إلى منافعه وثمراته ؛ لأنهم لا يدركون طرائقه وشروطه . ومن هنا كان اهتمامه بهذا الموضوع الرئيسي الذي لم يكن يحيد عنه إلا إلى ما هو متصل تمام الاتصال به .

وقد انعكس هذا الاهتمام لدى الزرنوجي في عنوان كتابه " تعليم المتعلم طريق التعلم " الذي حققه وشرحه وعلق عليه الدكتور سيد عثمان . فالعنوان يعكس اتجاهًا عميقًا أصيلاً متميزًا عند الزرنوجي ، عبَّر عنه بتأكيد أنه يهدف إلى أن يتعلم المتعلم طريق التعلم ، أو كما يقال في علم النفس الحديث الآن : إن غاية التعلم أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم، أو كيف يعلم نفسه، فالأصل في التعليم عند الزرنوجي أن يتعرف المتعلم طرائق

التعلم وشرائطه ، ليصبح معلم نفسه ، أى أن كل ما نعلمه إياه أو نعمله معه هو أن نضعه بثبات على طريق التعلم .

ويصوغ الدكتور سيد عثمان نسق التعلم عند الزرنوجى فيما يأتى :

أولاً : لابد أن يكون المتعلم معظِّمًا للعلم وأهله ، وأن يكون متأملاً فى جميع الأوقات فى دقائق العلوم ، وأن يعتاد ذلك ، فدقائق العلوم إنما تدرك بالتأمل ، وينبغى أن يحسن اختيار رفقة العلم والمشاركين فى التعلم ، فيختار المجد الورع وصاحب الطبع المستقيم ، وأن يهتم بصحة بدنه وصحة نفسه ، فلا يجهد نفسه ، ولا يضعف بدنه ، فصحة البدن تؤثر فى الحفظ والنسيان .

ثانيًا: لابد أن يتهيأ المتعلم لمواجهة موقف التعلم عن طريق الهمة ، والنية ، والتوكل . وتتمثل النية فى أن تكون نيَّة المتعلم رضا الله ، والدار الآخرة ، وإزالة الجهل عن النفس عند سائر الجهال ، وإحياء الدين ، وإبقاء الإسلام، والشكر على نعمة العقل وصحة البدن ، وتتمثل الهمة فى الجد والمواظبة فى الدروس ، وعدم التهاون، فالمرء " يطير بهمته كالطير يطير بجناحيه" . أما التوكل فهو إخلاص النية وعلو الهمة .

ثالثًا : ينبغى أن يكون لدى المتعلم دافعية للتعلم ، وباعث عليه من داخل نفسه ، وأن تكون لذة العلم والفهم والفقه هى الباعث على تحصيل العلم ، وأن يجدد دافعيته بدفع الملل وتنوع النشاط ، فإذا ملَّ من علم اشتغل بعلم آخر ، ويرى أن المناقشة والمناظرة مع الآخرين أجدى فى تحصيل العلم من مجرد التكرار ؛ لأن فيها تكرارًا أو زيادة.

رابعًا :لابد من تحقيق حرية المتعلم، ومن حريته تنشأ مسئوليته عن تعلمه ، ومن مسئوليته أن يختار ما يستطيع تعلمه مما يحتاج إليه فى أمر دينه ودنياه عاجلاً وآجلاً . وأن يختار الأستاذ المعلم ، فيختار الأعلم والأورع ويستشير فى ذلك ، فإذا ما اختار المعلم، فإن عليه أن يثبت عند الأستاذ الذى يختاره . وعلى المتعلم أن يختار الشريك ، صاحب الطبع المستقيم ، وأن يفر من الكسلان والمعطل ، والمفسد ، والفتان.

خامسًا : لابد أن يمارس المتعلم أنشطة متعددة ومتباينة فى تعلمه ، ومن أهمها: المناقشة والمناظرة ، والمذاكرة ، والمشاورة، والتأمل فى دقائق العلوم، والتسجيل، والضبط، والإعادة، والتعليق، والاستمرار، والتدرج فى ممارسة أنشطة التعلم، على أن يبدأ بما يستطيع فهمه، فإن عدم الفهم يورث كلالة الطبع ، ويذهب الفطنة ، ويضيع وقت المتعلم.

سادسًا : يرى الزرنوجى أن كلاً من الحفظ والنسيان نشاط عقلى معرفى مهم فى عملية التعلم . وقد أعطى المتعلم فوائد مباشرة فيما يساعده على الحفظ ويقلل عنده النسيان . فمما يورث الحفظ قراءة القرآن نظرًا ، وحفظ كتاب فى الفقه ليتيسر له حفظ ما يسمع من الفقه ، والاجتهاد فى الفهم . ومن العوامل البدنية تقليل الغذاء واستخدام السواك، والابتعاد عن الانشغالات ، والابتعاد عن المعاصى والذنوب والابتعاد عن الأطعمة التى تؤدى إلى الكسل والخمول وتزيد من البلغم .

د.على أحمد مدكور

أهم المراجع :

1- برهان الإسلام الزرنوجى : تعليم المتعلم طريق التعلم ، القاهرة ، مكتبة عيسى البابى الحلبى ، 1367هـ-1948م.

2- سيد أحمد عثمان : التعليم عند برهان الإسلام الزرنوجى ، القاهرة ، الأنجلو ، 1397-1977م.

3- سيد أحمد عثمان : برهان الإسلام الزرنوجى وكتابه تعليم المتعلم طريق التعلم ، من أعلام التربية الإسلامية ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض 1409هـ 1998م.

ابن خلدون

عبد الرحمن بن خلدون هو المؤسس الحقيقى لعلم الاجتماع، وهو زعيم المؤرخين، وعَلَمٌ من أعلام التربية الإسلامية الكبار. ولد بتونس فى رمضان سنة 732 هـ = مايو1332م، وتوفى فى رمضان سنه 808 هـ = مارس1406م، وسنه ستة وسبعون عاما، ويعتبر كتابه الذى اشتهر باسم " مقدمة ابن خلدون " عملاً علميًّا وفكريًّا فذًّا وضع به علامة على تاريخ علوم التاريخ والاجتماع والتربية.

ويعتبر ابن خلدون من أوائل من رأى أن مهنة التعليم "مهنة" لها أصولها وقواعدها الخاصة بها، مما يعنى أنه لاينبغى أن يمارسها أحد إلا إذا كان دارسًا وماهرًا فى هذه القواعد والأصول الخاصة، ومن هنا سمى هذه المهنة "صناعة التعليم". و"الصناعة " هى الوصف الذى كان يطلقه على مانسميه اليوم "بالمهن". ومن أجل هذا رأى أنه لايكفى أن يكون العلم المرغوب فى تعليمه هو وحده سلاح المعلم أو كل من يتصدى لمهمة التربية، بل لابد أولاً من دراسة نفسية الأطفال ومعرفة درجة استعداداتهم ومواهبهم العقلية، حتى ينزل إلى مستواهم الفكرى، وبذلك يتم الاتصال بينه وبين الناشئين، ولهذا كتب ابن خلدون فصلاً فى مقدمته بعنوان "فصل فى أن التعليم للعلم من جملة الصناعات ".

وحث ابن خلدون على الاعتماد على الأمثلة الحسية فى تفهيم التلميذ، لأنه فى البداية ضعيف الفهم، قليل الإدراك للمسائل المجردة، والأمثلة الحسية تكون عونًا صادقًا على فهم مايلقى عليه لأنه ألصق بعالم المحسوسات، كما يحث على الرحلة إلى الأقاليم المختلفة فى طلب العلم واستفادته، لأنها تفتح أمام الناشئين كثيرًا من أبواب العلم، وتوقفهم على مشاهد لها أثر فى توضيح المعلومات وفهمها، وتزيد فى تجاربهم، وتكسبهم علومًا وأفكارًا لاتتاح لهم لو عاشوا طول حياتهم فى بلادهم.

ورأى ابن خلدون أن "التدرج" مبدأ أساسى لابد أن تلتزم به طريقة التعليم، بحيث أوجب أن تمر هذه الطريقة من خلال خطوات ثلاث هى:

-أن يدرس التلميذ - مبدئيًّا - المعلومات العامة البسيطة التى تخص

الموضوع الذى هو بصدد دراسته، مع مراعاة كون هذه المعلومات مناسبة للمستوى العقلى للتلميذ حتى لاتكون فوق قدرته الإدراكية. وهكذا يصل التلميذ إلى أول مستوى لعملية التعلم وأبسطه.

-أن يعود المدرس فيقدم للتلميذ نفس المعلومات ثانية، على مستوى أعلى من المستوى الذى قدمه فى الخطوة الأولى، فيأخذ النقاط المختلفة فى الدرس بالشرح والبيان البعيدين عن الإجمال، وهكذا يصل بالمتعلم إلى مستوى أعلى من الإدراك.

-أن يعود المدرس مرة ثالثة لتدريس الموضوع دراسة تفصيلية شاملة متعمقا فى نواحيه، ومدققًا فى البحث فيه "فلا يترك عويصًا ولامهمًّا ولا مغلقًا إلا أوضحه وفتح له مقفلـه " على حسب تعبير ابن خلدون نفسه.

ونصح ابن خلدون بألا تطول الفواصل الزمنية بين الموضوعات التى تقوم بتعليمها للأطفال لأن فى هذا تقطيعًا يدعو إلى أن ينسى المتعلم مادرسه لطول الفترة بين درس وآخر، وقال: إن مواصلة الدروس يربط بينها وبين بعضها ويساعد على أن تتم عملية التعلم فى وقت أقصر وبطريقة أصح، وتأتى بنتيجة أفضل.

وشدد ابن خلدون على الإقلاع عن استخدام الشدة والعنف والقسوة فى معاملتنا للأطفال، ذلك أن هذا اللون من أساليب التربية يرهق الجسد ويفسد الخلق، لأن طول تعرض الطفل للتربية القائمة على القهر، يربى الأبناء على الانكسار والمذلة وتعلم المكر والخديعة والميل إلى الكذب واصطناع النفاق، ويغرس فيهم الجبن.

وعرض ابن خلدون لتعليم القرآن الكريم، فهو كتاب الله الذى لايأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو دستور المسلمين، مما أوجب على جميع المسئولين عن التعليم فى مختلف البلدان الإسلامية البدء به فى تعليم الأبناء. وقد عرض ابن خلدون لما كان يجرى فى كثير من هذه البلدان، كما عرض لبعض الآراء التى كان أصحابها يستحسنون البدء بتعليم الأبناء أولاً مامن شأنه أن يقوّم ألسنتهم من دراسة لغوية وأدبية، ثم الحساب، وبعد ذلك نعلم القرآن، تصورًا بأن الطفل يكون قد بلغ درجة من النضج تؤهله لفهم معانيه. وقد دلت التجربة على غير ذلك، فسنوات التعليم الأولى هى الأنسب لحفظ الطفل القرآن، الذى يستطيع أن يفهمه أكثر فيما بعد، لكنه إذا لم يحفظه فى البداية، فإن الشواغل سوف تصرفه عن ذلك، هذا بالإضافة إلى أن القرآن هو المصدر الأنسب لتقويم اللسان كى يكون متعلمه ماهرًا فى اللغة التى هى طريق تعلم سائر العلوم العربية.

د. سعيد إسماعيل على

أهم المراجع :

1- ابن خلدون : المقدمة، طبعات مختلفة.

أحمد محمد الحوفى: أصول التربية والتعليم عند

2- ابن خلدون، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، 1963م.

3- فتحية حسن سليمان : المذهب التربوى عند ابن خلدون، نهضة مصر، القاهرة، د.ت.

ابن خلدون وصناعة الحضارة بالتربية

ولد عبد الرحمن بن خلدون عام 732 هـ الموافق 1332م لأسرة أندلسية نزحت من الأندلس إلى تونس فيأواسط القرن السابع الهجرى، وتعلم على يد أبيه، وحفظ القرآن، ودرس القراءات السبع وتخصص فى الحديث والفقه المالكى وعلوم اللغة والأدب، ثم رحل إلى مصر بعد أن تخطى سن الخمسين، وبدأ حياته العملية بها بالتدريس بالأزهر، ثم عينه السلطان المملوكى الظاهر برقوق للتدريس بالمدرسة القمحية بجوار جامع عمرو ابن العاص، ثم تولى منصب القضاء. وتوفىٌ بمصر عن ثمانٍ وسبعين سنة، ودفن بمقبرة الصوفية بجوار باب النصر. ومن أشهر كتبه: "المقدمة"، و"التاريخ المَسْحى"، المسمَّى: "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر فى أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبَّر".

وإذا أردنا أن نضع التربية فى سياق متجانس مع فكر ابن خلدون نقول : الإنسان صانع الحضارة، والتربية صانعة الإنسان، لذلك تعد التربية سعيًا متواصلا فى صميم النشاط الحضارى للجماعة البشرية.

ويتميز الإنسان فى تصور ابن خلدون بالفكر الذى وهبه الله إياه. ويرى أن الإنسان كلٌّ متكامل، ويَنبغى التعامل معه على أنه وحدة متكاملة عقلا وروحًا وجسدًا ومشاعر. فالإنسان كما خلقه الله كل متكامل.

يرى ابن خلدون أن الله قد استخلف الإنسان فى الأرض ليعمرها، ولكى يقدر الإنسان على القيام بمهمته فى التقدم والإعمار، فإن الله قد أمده بالكتب والرسل ليعينه على اكتشاف الطريق وعلى تسخير معطيات الكون لأداء مهمته. وهنا تأتى التربية لتنمية قدرات الإنسان وتمكينه من أداء مهمته فى الأرض.

ويرى ابن خلدون أن هناك ثلاثة أنواع للنشاط العقلى: فهناك النشاط العقلى التميیزى الذى تحصل به المنفعة ويُدفع به الضرر فى المعاش. وهناك النشاط العقلى التجريبى الذى يفيد فى بناء الآراء ومعرفة الآداب فى معاملة الآخرين. وهناك النشاط العقلى النظرى الذى يُعنى بما وراء الحس، وبناء التصور الكلى للوجود الخاص بالإنسان.

ويرى ابن خلدون أن التعلم ضرورة من ضرورات الاجتماع البشرى، وأداة لابد منها لتمكين الجماعة من العيش والتقدم من خلال الخبرات والصنائع التى تنالها بالتعلم، بل إن التعلم ضرورة لقبول ماجاء به الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، والإيمان بدعوتهم.. وهكذا تمتد قيمة التعلم عند ابن خلدون لتشمل الأرض والسماء والدنيا والآخرة على السواء.

ويرى ابن خلدون أن المعلم ركن أساسى فى العملية التربوية، سواء استهدفت تخريج العلماء أم الصنّاع. ويقول فى المقدمة فى فصل بعنوان "الصنائع لابد لها من المعلم": "وعلى قدر جودة التعليم وملَكة المعلم يكون حذق المتعلم فى الصناعة وحصول ملكته". وهو يعد التعليم من " جملة الصنايع "، فالتعليم فن لابد من الإلمام بأصوله وقواعده بواسطة المعلم، حتى يتمكن من تأدية مهمته على الوجه المطلوب. فالحذق فى العلم والتفنن فيه يستلزمان التحصيل لملكته والإحاطة بمبادئه وقواعده، وأصوله وفروعه. فالتعلم مهنة، والمعلم صاحب "مهنة " ، وصاحب "منهج"

فى التعليم، فشأن المعلم فى عملية التعليم شأن أصحاب الصنائع كلها.

ويربط ابن خلدون بين التعليم والبيئة الحضارية التى ينشط فيها، فالتعليم يجد فرصته للحذق والاكتمال فى البيئة المتحضرة، بسبب ماتتيحه من مجالات أوسع للمناظرة والجدل والحوار فى مجالات العلوم المختلفة، وبقدر ماتسمح به من الاحتكاك والاتصال والتواصل بين الطرائق والمناهج... هنا يتألق الأستاذ ويجد الطلاب مبتغاهم فيمن يعرف العلم، ويعرف كيف يوصله إليهم.

ويرى ابن خلدون أن الكتاب من أهم وسائل التعلم، وأنه ينبغى أن يكون مناسبًا لقدرات المتعلمين، وألا تُقرَّر عليهم كتب كثيرة فى موضوع واحد. وهو يندد بالتلخيصات والاختصارات فى كتب المناهج، ويرى أن ذلك يخل بالتعليم، ويجعل المادة عصية على الفهم بسبب تركيز المعانى الكثيرة فى ألفاظ قليلة محدودة.

ويدعو ابن خلدون إلى الرحلة فى طلب العلم ولقاء المشايخ والعلماء، فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها، وتعلم الطرائق المختلفة للتعلم، بسبب اختلاف المعلمين واختلاف طرقهم وأساليب توصيلهم.

ويرى ابن خلدون أن القرآن الكريم كتاب هذه الأمة وهاديها ودليلها، وهو دستور عقيدتها، ومنهاج حركتها فى الحياة، ويرى ضرورة تعليم القرآن للأجيال الناشئة بعد معرفتهم بالقراءة والكتابة، لأن ذلك يؤدى إلى رسوخ الإيمان وعقائده، وهو الأصل لكل مايحصل بعد ذلك من ملكات.

ويرى ابن خلدون أن اكتساب ملكة اللغة إنما يحصل عن طريق حفظ كلام العرب الجارى على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب فى أسجاعهم وأشعارهم. ثم يربط بين قوة التعبير اللغوى وكثرة المحفوظات؛ فيقول: "وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع، نظمًا ونثرا". وهكذا يجب أن يكون تعلم اللغة. فتعلم اللغة، لايكون بكثرة حفظ القواعد النحوية، وإنما يكون بحفظ النصوص الجميلة شعرًا ونثرًا.

ويقسم ابن خلدون العلوم إلى نوعين: علوم مقصودة بالذات، وهى العلوم النقلية و كلها موضوعة عن الواضع الشرعى، ويسميها أحيانًا بعلوم المقاصد، كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه ، ومجال العقل فيها هو الفهم والتطبيق وإلحاق الفروع بالأصول، والقياس عليها والتفريع منها والاجتهاد فى ضوئها.

والنوع الآخر من العلوم هو علوم الوسائل كاللغة العربية وعلومها والحساب والهندسة. وعلوم "الصنائع"، وهى العلوم التطبيقية والمهنية، وتستهدف تقديم الخدمات للناس وتيسير أمور الحياة وتجميلها، ومنها الفلاحة والنجارة والحياكة والطب والكتابة ... إلخ.

وهكذا قدم لنا ابن خلدون تصورًا لجوانب العملية التربوية؛قائمًا على رؤية متكاملة للكون والإنسان والحياة، نابعة من القرآن والسنة ، ومن الإسلام، عقيدة وشريعة.

د. على أحمد مدكور

أهم المراجع :

1- مقدمة ابن خلدون، تحقيق على عبد الواحد وافى، القاهرة، لجنة البيان العربى 1965م.
2- محمد عيد: نظرية الملكة اللسانية عند ابن خلدون، القاهرة ، عالم الكتب، 1976م.
3- عماد الدين خليل: ابن خلدون، من أعلام التربية العربية الإسلامية، المجلد الرابع، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، 140 9هـ = 1988م.

رفاعة الطهطاوى

فى بلدة" طهطا" فى جنوب مصر وُلد أبو الفكر العربى الحديث، رفاعة الطهطاوى فى الرابع عشر من أكتوبر عام 1801م، ثم انتقل إلى القاهرة سنة 1817م ليكمل تعليمه فى الأزهر، بعد أن كان قد بدأه فى كُتَّاب القرية.

وعندما عزم والى مصر" محمد على "أن يرسل عددًا من الطلاب إلى فرنسا للتزود بالعلوم الغربية الحديثة للإسهام فى النهضة الجارية فى ذلك الوقت، اختير رفاعة إمامًا للبعثة حتى يكون للطلاب هاديًا ومرشدًا وواعظًا، فيأمن -إلى حد كبير- عدم افتتانهم بما كانت عليه باريس من حياة صاخبة. وهناك تظهر عبقرية الطهطاوى ، الذى لم يكتف بالقيام بواجباته الوظيفية، وإنما انتهز الفرصة ليتعلم اللغة الفرنسية ويحصِّل العديد من العلوم والمعارف الحديثة، فيضيف بذلك إلى الزاد العلمى الإسلامى الذى سبق أن حصَّله، وتكون المحصِّلة عقلاً أُرسيت أسسه من علوم الدين، واستُكملت أركانه من علوم العصر.

ثم بدأت ثمرات هذه الشخصية الفذة تفيض على أبناء الأمة بعد عودته إلى القاهرة، فيقدِّم مقترحًا بإنشاء معهد تعليمى فريد فى نوعه، سُمِّى -فى البداية- بمدرسة الترجمة، ثم أصبح اسمه بعد ذلك مدرسة الألسن لإعداد نفر من الأبناء يعرفون عددًا من اللغات الرئيسية وخاصة الأوربية فيزودون الثقافة العربية بكل ما هو جديد فى علوم الغرب، وتم افتتاح المدرسة فعلا عام 1835م.

ويعد كتاب الطهطاوى الشهير "تخليص الإبريز فى تلخيص باريز" الذى يعكس نتيجة تعلُّمه فى باريس مدة خمس سنوات، هو الأول فى تاريخ التأليف العربى الحديث الذى يدعو المسلمين إلى عالم جديد من الأفكار السياسية والاجتماعية والتربوية. وكشف الطهطاى عن مقصوده فى باريس وهو البحث عن العلوم الحديثة التى سماها"العلوم البرانية"، والفنون والصنائع، والتى لابد من الاعتراف بأن أوربا هى صاحبة السيادة فيها؛ مما يحتم علينا الاغتراف منها بكل ما نستطيع من قدرة تطبيقًا للحكمة الإسلامية"اطلبوا العلم ولو فى الصين".

وفيما كتبه الطهطاوى يبرز لنا أساسان لا يستقيم تقدم أمة بدونهما معًا :أولهما يتصل بالأخلاقيات والآداب العامة التى يكون الدين فيها هو

الركيزة الأساسية، وثانيهما يتصل بالمقومات المادية التى تعود بالثروة والغنى وتحسين الحال على عموم الناس.

وإذا كانت التربية تربية للإنسان، وجب أن توضع فطرته فى الاعتبار، والحرية شعور فطرى لا يستطيع أحد أن ينكره، وبالفعل فإن تربية إنسان غير حر يستحيل أن تكون سبيلا لإطلاق طاقاته وإبداعه وابتكاره، ومن هنا كانت عناية مفكرنا بهذا الجانب الفطرى المهم فى الإنسان، فهو يخصص فى كتابه التربوى المهم "المرشد الأمين للبنات والبنين"فصلا كاملا عن الحرية فصَّل فيه جوانبها وأركانها وأهميتها ووسائلها وآثارها، وجودًا أو عدمًا.

وإذا كانت الحرية ضرورة من ضرورات تربية الإنسان، فإنها ترتبط - بالضرورة- بأصل آخر هو العدل، فقد تقتصر الحرية على فريق دون فريق، وقد يضيق نطاقها بحجج متعددة، أبرزها الرغبة فى حماية الأمة وتوفير الأمن، وقد يبالَغ فيها حتى لقد تنكسر قيود لابد أن توجد فتدخل فى نطاق التحلل والإباحية والفوضى، فيجيء العدل ليكون الضابط الموجِّه، خاصة أنه يسد حاجة أساسية للإنسان ،هى شعوره بالأمن؛ إذ كيف يمكن أن ينجح مرب فى تربية إنسان يشعر بالذعر والرعب؟ وكيف يمكن أن ينجح فى تربية إنسان يسحقه الشعور بالظلم؟

وإذا كان الطهطاوى يعد رائد نهضة، فإنه يمكن أن يعد واحدًا من أبرز المربين، لا باعتباره قد علَّم هذا أو ذاك من التلاميذ، أو هذه المجموعة أو تلك وإنما باعتباره قد علَّم أمة، وساهم فى تشكيل أجيال تتلوها أجيال .إنه مربٍّ بهذا المعنى الذى يتسع بالتربية ليجعلها مرادفة للنهضة والعمران.

وكذلك كان الرجل مربِّيًا بالمعنى الفنى وبالمفهوم المهنى، الذى جعل منه ممارسًا لمهنة التعليم داخل مؤسسة وأكثر من المؤسسات المتخصصة للتعليم، بالإضافة إلى وظيفة مربٍّ عام للأمة .ونضيف إلى هذا وذاك أنه كان منشئًا لمؤسسات ومشروعات وخطط استهدفت صالح عمليتى التربية والتعليم.

ومن أدق ما كتبه الطهطاوى تعريفًا بالتربية ،قوله بأنها": تنمية أعضاء المولود الحسية من ابتداء ولادته إلى بلوغه حد الكبر، وتنمية روحه بالمعارف الدينية والمعاشية". فهذه العبارة على إيجازها الشديد تشير إلى نظر يتسم بالتكامل والشمول، فالتربية لا تقتصر على فترة دون غيرها من فترات عمر الإنسان وإنما تمتد بطول عمره .والتربية تتجه إلى جسم الإنسان وإلى جانبه الروحى، وفى سبيل ذلك فلابد من تعلم علوم الدين وعلوم الدنيا فى وحدة وتكامل.

وفى كثير مما نقرؤه للطهطاوى نجده لا ينسى هذه الكلمات: "ذكورًا وإناثًا"؛ تأكيدًا منه لذلك الاتجاه الذى يريد من التربية أن تكون مظلة تظلل المواطنين كافة، بغض النظر عن نوعهم .ومن هنا فهو يُضمِّن كتابه" المرشد الأمين للبنات والبنين "فصلا بعنوان": فى تشريك البنات مع الصبيان فى التعليم والتعلُّم"، أى لابد أن تشارك البنات البنين فى الحصول على حق التعليم. ولا ننسى أن عنوان الكتاب نفسه موجه إلى البنين والبنات.

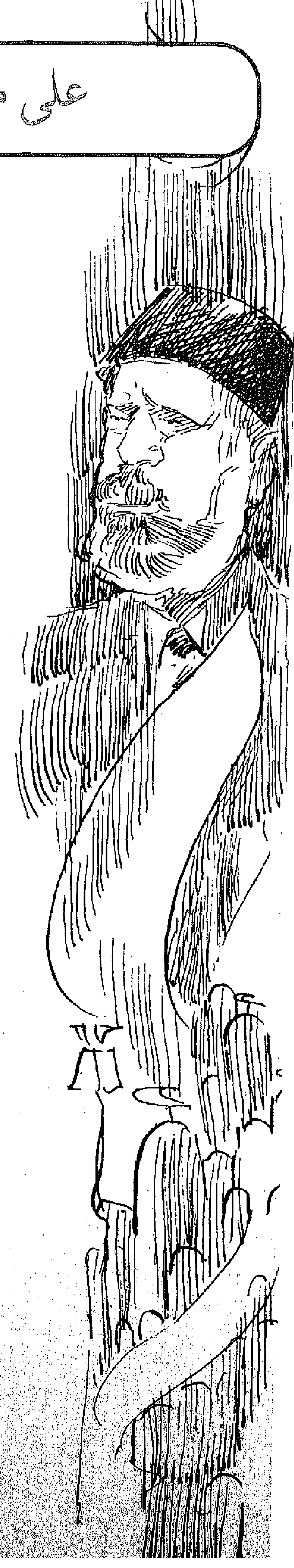
د. زينب حسن حسن

أهم المراجع :

1- أحمد أحمد بدوى :رفاعة الطهطاوى بك، القاهرة، لجنة البيان العربى، د.ت.

2- رفاعة الطهطاوى: الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1973م .

3- أحمد عزت عبد الكريم :تاريخ التعليم فى مصر، القاهرة، وزارة المعارف العمومية، 1945م.



على مبارك

ولد على مبارك فى عام 1239 هـ = 1823 م فى قرية "برنبال" التابعة لمحافظة الدقهلية بمصر، وقد سعى أبوه إلى أن يعده كى يكون فقيهًا بأن يسلك طريق التعليم الدينى فى الكتّاب ثم يكمله بالأزهر، لكن صاحبنا سلك طريق التعليم الحديث بعد الانتهاء من الكُتّاب، فالتحق بمدرسة قصر العينى التى كانت بمثابة مدرسة ثانوية على وجه التقريب، ثم التحق بمدرسة المهندسخانة التى كانت بمثابة مدرسة عالية للتخصص فى الهندسة، ثم ابتعث لدراسة الهندسة والعلوم والفنون العسكرية بفرنسا فى الفترة من عام 1844 إلى عام 1848م.

لم يتعلم فى مصر ولا فى فرنسا علوم التربية والنفس على أساتذة متخصصين؛ إذ لم يكن هذا مطروحًا فى ذلك الزمن، لكنه أصبح بحق "أبا التعليم الحديث"، إن صح هذا التعبير، بحكم المهام التى تولاها، والخبرات التى مر بها، وما أتاحه الله له من بصر نافذ وحكمة عملية وعقل راجح.

كان أول ما أحدثه على مبارك من جهد تعليمى ذلك المشروع الكبير الذى اشتهر بالتاريخ الذى صدر فيه (لائحة رجب 1284 هـ= 1867م)؛ إذ سعى عن طريقها إلى إحداث نهضة كبيرة فى نظام ومؤسسات التعليم الشعبى فى المرحلة الأولى، من حيث التمويل والإدارة والمناهج والانتشار ومشاركة الأهالى وتحسين وضع المعلم ومستواه.

وكان على مبارك يؤمن بأن التعليم هو الوسيلة الأساسية للوطن كى ينهض ويتقدم، وليست المدرسة وحدها هى سبيل التعليم، فقد أُعدَّت لتعليم الصغار، وليس الكبار، فى أمة حُرِمت طويلا من وسائل التعليم، بأقل حاجة إلى التعليم من الصغار، ولتعليم الكبار وسائل تختلف عن وسائل تعليم الصغار، عليه أن يزودهم بها وييسرها لهم . ومن هنا كان تفكيره فى إنشاء مكتبة عامة ضخمة تجمع كتبًا فى مختلف الفنون والعلوم يقصدها طالبو المعرفة؛ للقراءة والتعلم الذاتى، فكان إنشاء دار الكتب عام 1870م بسراى درب الجماميز بالقاهرة (مكان مدرسة الخديوية الآن)، بمؤازرة الخديو إسماعيل.

وكان ملحقًا بدار الكتب قاعة – أو مدرج – أنشئ للاحتفال بالامتحانات العامة التى كانت تُجرىً

سنويًّا أمام الخديو أو نائبه، ترغيبًا فى الإقبال على العلم وتنشيطًا للتلاميذ، ورأى على مبارك - وكان صاحب فكرة إنشاء هذا المدرج - أن ينتفع به طوال العام، بدلا من قصر الانتفاع به موسم الامتحانات فقط، ففكر فى أن تُلقَى به محاضرات عامة لكبار الأساتذة، وفعلا أخرج فكرته إلى حيز الوجود فى يوليو 1871م، واختار اسم "دار العلوم "علمًا على هذا المكان، مجاريًا فى هذه التسمية مسميات المعاهد العلمية القديمة فى الشرق الإسلامى (كبيت الحكمة ببغداد)، وكان يستمع لهذه المحاضرات فى بادئ الأمر طائفة من موظفى الحكومة والمدرسين وبعض طلبة المدارس العالية أو طائفة من طلبة الأزهر.

ثم تطورت الفكرة، وتحول المدرج إلى مدرسة بالاسم نفسه لإعداد مدرسين بالمدارس لتعليم العلوم المختلفة باللغة العربية وذلك عام 1872م، وكانت دار العلوم بذلك أول معهد فى العالم ينشأ خصيصًا لإعداد المعلم .

ولم تكن القوانين واللوائح التى يعدها على مبارك مجرد نصوص قانونية، وإنما يلمس قارئها فكرًا تربويًّا يقوم على نظرات هى ولبدة الخبرة والإحساس بخصوصيات البيئة الثقافية، وليست ترجمة أو ترديدًا لأفكار قالها مفكرون نشئوا فى بيئة ثقافية مغايرة، فمن ذلك:

- نادى بأن التربية والتعليم لايستهدفان تخريج "موظفين حكوميين"، كما كان الأمر قائمًا قبل ذلك، ولكن تنوير الشعب وبث الوعى بين جميع أفراده، حيث عبر عن ذلك بقوله: " إن الغرض الأصلى من التربية إنما هو اكتساب أبناء هذا القطر الأدب وحسن السلوك والحصول على ما يوجب إصلاح شأنهم ليفوز الوطن بثمرة التقدم لأبنائه جميعًا فى التربية واتساع دائرة المعارف.

- فى رأيه أن المدرس يجب ألا يعلّم التلميذ شيئًا إلا مقترنًا بفائدته فى الحياة العملية والكيفية التى طُبِّق بها فى الحياة. وعاب على المدارس فى أيامه اقتصار مناهجها على القرآن والكتابة والقراءة، ولذلك أعطى عناية كبيرة للعلوم الطبيعية والتاريخ القومى، ومنهج التعليم الابتدائى الذى وضعه هو أول منهج فى مصر نقرأ فيه مواد مثل: "أصول الحساب وتطبيقه على التجارة" و"مبادئ الهندسة وتطبيقها على المساحة" .. وهكذا.

- أكد ضرورة استنباط المعانى المجردة مما هو محسوس فيكون هناك التحام وارتباط بين الفكر والنظر والعلم والعمل.

- انحاز على مبارك إلى صف النهوض بالمرأة وتطوير أحوالها وخاصة فى مجال التعليم ، فكان أول مسئولٍ للتعليم ينهض بافتتاح المدارس الحكومية التى تتعلم فيها الفتيات علوم المنهج العام، بعد أن اقتصر تعليمهن على "الولادة" منذ عصر محمد على.

وتوفى على مبارك فى عام 1311هـ= 1893م.

د. زينب حسن حسن

أهم المراجع :

1- على مبارك : الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1979م.

2- حسين فوزى النجار: على مبارك، سلسلة أعلام العرب، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، القاهرة، 1967م.

3- سعيد إسماعيل على : تاريخ الفكر التربوى فى مصر الحديثة، سلسلة تاريخ المصريين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1989م.

الشيخ محمد عبده

لم يكن الشيخ محمد عبده مجرد عالم دينى يكتفى بما حصله من علوم دينية يفتى بها الناس ويعلم طالبى المعرفة الدينية من التلاميذ، وإنما كان واحدًا من هؤلاء الذين عرفوا كيف يشكلون بجهدهم، متعدد الجوانب والمجالات، علامة فارقة فى تاريخ الثقافة والتربية الإسلامية فى العصر الحديث، فقد كان قدوة فى سلوكه وعمله، وإمامًا فى بحثه ودرسه، وموجهًا فى اجتهاده ورأيه، ومرشدًا فى إصلاحه ونصحه.

ولد عام 1849 فى قرية "محلة نصر" بمحافظة البحيرة بمصر، والتحق عام 1866م بالجامع الأزهر، وتخرج فيه عام 1877م والتقى بالشيخ جمال الدين الأفغانى، داعية الإصلاح والنهضة فى العالم الإسلامى الحديث وتأثر به. وأصبح محمد عبده معلمًا للتاريخ فى مدرسة دار العلوم عام 1879 (كلية دار العلوم الآن) ومعلما للأدب فى مدرسة الألسن. اتهمه الإنجليز بالمشاركة فى الثورة العرابية، فحُكم عليه بالنفى خارج مصر، فانتهز الفرصة وزار باريس ولندن وبيروت، وأقام فى كل منها بعض الوقت، وتعلم اللغة الفرنسية، فاطلع على علوم عصرية لم تتح له من قبل فى دراسته وعاد إلى مصر عام 1888م، وعين مفتيًا للديار المصرية بعض الوقت، وتوفى عام 1905م.

تأمل محمد عبده حالة التخلف الحضارى التى كانت عليها البلدان الإسلامية، وأدرك خطأ المزاعم التى روّج لها بعض الأوربيين بأن ذلك إنما هو نتيجة لسيادة الدين الإسلامى، مؤكدًا أنه لا ينبغى أبدًا اتخاذ حالة التخلف بما يصاحبها من سلوكيات - كان عليها المسلمون آنذاك - دليلاً ضد الإسلام، فبذل جهدًا كبيرًا لبيان أن الفهم الصحيح للإسلام يؤكد أنه دين يدعو إلى العلم دون أن يقتصر فى طلب ذلك العلم على ما تعود الناس على تسميته بعلوم الدين، فالكون كله مجال للإنسان لابد أن يبحث فى ظواهره وعناصره، والإسلام يحث متبعه على بذل أقصى الجهود وأمضاها؛ تعميرًا للأرض وتنمية لموارد الثروة فيها، واستثمارًا لما وهبه الله من عقل، اعتبر هو معيار التكليف والفهم والتخاطب.

كان أروع ما يشير إلى عبقرية محمد عبده وعيه الواضح بالتلازم بين الثروة

الطبيعية والثروة البشرية، إذ ليست المسألة مسألة وجود معادن ومزارع وما إلى ذلك، وإنما هي أيضًا مسألة الأيدى التى ستستعمل هذه الثروة، والعقول التى ستستغلها وتوجهها، ومن هنا اتجه إلى التعليم الدينى الذى كان قائمًا فى الجامع الأزهر والمعاهد التابعة له مستهدفًا تطويره وإصلاحه. وكان من أهم ما اتجه إليه، إصلاح نظام التدريس والامتحان.

كان عدد غير قليل من الكتب التى تدرس للطلاب مما كان يدخل فى فئة " الحواشي والتقارير"، تمتلئ بالتكرار والجمل عسيرة الفهم، والتركيبات اللغوية الغامضة، والوقوف طويلاً أمام التفاصيل والجزئيات، والخلو من مظاهر التحليل والمناقشة، فضلاً عن ضعف الصلة بمجريات حياة المسلمين، والإكثار من المسائل الافتراضية، فكان من المهم حسن اختيار الكتب التى تتحاشى هذا بقدر الإمكان، ومحاولة أن تتناسب الكتب المختارة مع المرحلة التعليمية والعمرية للطالب، وإدخال ما هو فى حاجة إلى دراسته مما يتصل بالأخلاق والآداب الشرعية وتبسيط علم التوحيد الذى يدور حول جوهر العقيدة الإسلامية وهو الإيمان بإله واحد لا شريك له.

واتجه الإصلاح كذلك إلى ما كان سائدًا من افتقاد ما يمكن تسميته بنظام الدراسة حيث كان يلاحظ إهمال الأستاذ للطالب فى آدابه وفى مواظبته، وإهمال الطالب فى حقوق زملائه وواجبات طلب العلم، ومن هنا صدر قرار بألا يتلقى الطالب أقل من ثلاثة دروس فى اليوم، وأن لا يشتغل فى أثناء الدرس بغيره ولا يكلم فيه غير أستاذه، وأن تكون سيرته الشخصية ملائمة لشرف العلم والدين، وأن يحترم أستاذه فى الدرس وأن يستمر فى تلقى الكتاب الذى ابتدأ فيه على الأستاذ الذى بدأ فى تلقيه عنه حتى يتمه. ونهى القرار الأساتذة عن بعض السلوكيات التى تقلل من مهابتهم وكونهم قدوة للتلاميذ. هذا فضلاً عن بعض المسائل المتصلة بنظام الامتحانات وكيفيته.

ثم اتجه الإصلاح إلى طريقة التعليم، ومدى أهلية من يقوم بالتدريس فى العلم الذى يتصدى له فكما قيل فى ذلك الوقت " من الأساتذة من يتصدى لتدريس علم والأفضل له أن يقتصر على غيره " ونبهت حركة الإصلاح إلى أن الكتب المتداولة محتاجة إلى النظر فيها من حيث مناسبتها لتحقيق الغرض من العلم الذى تتناوله، فقد لوحظ خلط بين الوسائل والأهداف، فالنحو على سبيل المثال لا تعد دراسته غاية فى حد ذاتها إنما وسيلة لتقويم اللسان وحسن فهم العبارات وصحة تراكيبها.

لكن طريق الإصلاح لم يكن سهلا، فبعد عشرات، بل مئات من سنين الجمود والقعود عن التغيير والإصلاح والتجديد، كان لابد أن يتعود بعض الناس و استمرار الأوضاع القديمة ويرى فى الجديد خطرًا وتهديدًا، ومن هنا هب المعارضون لحركة الإصلاح ووضعوا العراقيل المتعددة. ومع أن حركة الإصلاح هذه لم تؤتِ ثمارها فى حياة محمد عبده، إلا أن البذور التى بذرها كان لابد أن يأتى عليها وقت وتنمو فيه وتنبع بتكاثر التلاميذ الذين تشربوا روح التجديد والتطوير، وهو ما حدث بالفعل بعد ذلك.

د. زينب حسن حسن

أهم المراجع :

1- محمد عبده: الأعمال الكاملة، حققها وقدم لها محمد عمارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1972م.

2- عباس محمود العقاد: محمد عبده، سلسلة أعلام العرب، وزارة الثقافة، القاهرة 1962م،

3- عاطف العراقى(تحرير): الشيخ محمد عبده، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة،1995م.

طه حسين والتعليم

على الرغم من أن الدكتور طه حسين لم يكن من علماء التربية وأساتذتها ، فإنه ترك بصمات واضحة على التعليم والفكر التربوى فى الوطن العربى؛ لأنه كان من ذلك الصنف "المثقف" و "المفكر" الذى تتسع اهتماماته وهمومه باتساع دائرة هموم الأمة ومشكلاتها وتطلعاتها، وباعتبار التعليم هو المحور الأساسى فى صنع المستقبل، وتكوين الثقافة وتطويرها، وتشكيل شخصية المواطن، كان من الطبيعى أن يهتم طه حسين بقضاياه ويدلى بدلوه فيه، وتجيء رؤيته متسمة بذلك الطابع الفكرى الثقافى، دون أن يتوقف كثيرًا أمام المسائل الفنية التى تشغل كثيرًا من المتخصصين فى العلوم التربوية والنفسية.

وقد ولد طه حسين فى عام 1889م فى إحدى قرى مغاغة بمحافظة المنيا بصعيد مصر، ووافته المنية فى 29 من أكتوبر عام 1973م. وتلقى تعليمه فى الأزهر، مما أتاح له فرصة التزود من أصول الثقافة العربية الإسلامية، لكنه لم يواصل هذا النوع من التعليم النظامى إلى نهايته، بل غير مساره فالتحق بالجامعة المصرية، التى ابتعثته بعد فترة إلى فرنسا، للحصول على درجة الدكتوراه، فجمع بين الثقافتين: العربية الإسلامية والثقافة الغربية الحديثة.

وشغل طه حسين مناصب جامعية متميزة، ففضلاً عن شغله وظيفة أستاذ بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة القاهرة سنوات طويلة، شغل كذلك عمادة الكلية نفسها، واختير مديرًا لجامعة الإسكندرية فى بدء إنشائها عام 1942م.

وشغل فى وزارة المعارف (التربية) منصب المستشار الفنى ، وكانت له بصماته فى إقرار مجانية التعليم الابتدائى عام 1944م، والتى أُتْبِعَها بتقرير مجانية التعليم الثانوى عندما أصبح وزيرًا للمعارف عام 1950م، وبالتالى فإن هاتين الخطوتين تعدّان من أبرز ما خطه الرجل على صفحات التعليم.

ويضاف إلى ذلك، تلك الخطوة التاريخية التى بمقتضاها تم توحيد مرحلة التعليم الأولى؛ حيث كانت من قبل تضم نوعين من المدارس: مدارس أولية، لا تصل بخريجيها إلى استكمال تعليمهم بالثانوى، ثم الجامعة، ولم يكن بها لغة أجنبية، ومدارس ابتدائية،

كانت هى الطريق لاستكمال التعليم إلى نهايته، وبها لغة أجنبية، وكان النوع الأول يطرقه أبناء الفقراء، والأخير- فى كثير من الأحوال - لا يطرقه إلا أبناء الأغنياء.

واستطاع طه حسين كذلك أن ينشئ جامعة جديدة باسم (إبراهيم باشا) - جامعة عين شمس الآن - عام 1950م، فضلاً عن بعض المعاهد العليا المتميزة. وقد رأس مجمع اللغة العربية سنوات طويلة حتى وفاته، وقاد أنشطة إدارة الثقافة فى جامعة الدول العربية؛ حيث كانت الأنشطة التعليمية من أبرزها، وذلك قبل أن تنشأ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

والفكرة المحورية التى ارتكز عليها طه حسين، فى فكره وفى جهوده التنفيذية، هى ديمقراطية التعليم، ففى مجتمعات تتفشى فيها الأمية، يصعب انتظار قيام جهود فعالة وجادة للتمتع بحق ممارسة الديمقراطية فى مجالات الحياة المختلفة، ومن ثم أوجب أن يحصل كل مواطن على حقه فى التعليم، دون ضرورة التقيد بتوافر الشروط الفنية التى قد يراها بعض المتخصصين، ومن هنا عرفت سياسته بأنها سياسة "الكم"، أى نشر التعليم ليحظى به كل مواطن، أما "تجويد التعليم"، فيأتى فى مرحلة تالية بعد أن نضمن اختفاء الأمية.

ولعل من الآثار البارزة لطه حسين ذلك الدور الكبير الذى اضطلع به فى تلك الصيغة التى تبناها ودعا إليه، بالمزج بين الثقافتين العربية والأجنبية، فى وحدة تقوم على الأصالة والمعاصرة، وحرصه الواضح على أن يكون "مدرسة فكرية" ربما فاقت فى آثارها آثار بعض المعاهد التعليمية النظامية، فقد دعا وأكد ضرورة ممارسة التفكير النقدى، والتمسك بحرية الفكر، وإزالة القيود والحواجز التى تحول بين الباحث وحرية البحث.

د. زينب حسن حسن

أهم المراجع :

1- طه حسين: مستقبل الثقافة فى مصر، دار المعارف، القاهرة، 1938م.
2- المركز القومى للبحوث التربوية، وزراء التعليم فى مصر، القاهرة 1980م.
3- سعيد إسماعيل على: نظرات فى الفكر التربوى، دار سعاد الصباح، القاهرة، 1993م.

إسماعيل القباني

لا نبالغ إذا قلنا: إن إسماعيل القباني كان من أكثر المربين الذين شهدهم العالم العربي أثرًا في مسيرة التعليم منذ ثلاثينيات القرن العشرين، خاصة أنه كان أستاذاً متخصصًا في العلوم التربوية، ومن ثم لم يكن تأثيره في حقل التعليم نتيجة خبرة وممارسة فقط مثلما كان شائعًا، وإنما كان نتيجة المصْدرين معاً : الدراسة العلمية التربوية والنفسية المتخصصة، والممارسة العملية.

ولد "القباني" في "أسيوط" بمصر في فبراير 1898م، وتخرج في مدرسة المعلمين العليا، ثم مارس فترة من الوقت مهنة التدريس مدرساً للرياضيات، ثم حصل على بكالوريوس التربية من جامعة لندن عام 1926م، وعين مدرساً للتربية وعلم النفس بمدرسة المعلمين العليا، ولما أنشئ معهد التربية العالي للمعلمين سنة 1929م (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن) عمل به، وتدرج في وظائفه إلى أن صار عميدًا له، كما عمل مستشارًا فنيًّا لوزارة المعارف (التربية) في الفترة من 1945م إلى 1949م، وعين وزيرًا للتربية في مصر من 7 سبتمبر 1952م إلى 13 من يناير 1954م، وتوفي عام 1963م.

وكان من أبرز العلامات التي تركت بصماتها قوية في مسيرة التعليم، ما تميز به "القباني" من قدرة على التقاط عديد من نبهاء المعلمين المتخرجين من معهد التربية؛ ليكوِّن منهم بالفعل "مدرسة علمية مهنية" على درجة عالية من الجودة والكفاءة والفعالية، تبشر بأحدث الآراء والأفكار التربوية، وتجرب كثيرًا منها، وتجد السبل العلمية التي بها ترى هذه الأفكار سبيلها إلى التطبيق العملي، وكذلك قدرته على اختيار عدد من متفوقي خريجي المعهد، وابتعاثهم إلى البلدان الغربية، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية للحصول على درجة الدكتوراه في أحد العلوم التربوية والنفسية، وقد تحول هؤلاء المبتعثون بعد عودتهم إلى مراكز إشعاع علمي تربوي ونفسي في أنحاء كثيرة من الوطن العربي وخاصة مصر.

وعندما اندفع الناس إلى أبواب التعليم المختلفة في صورة أعداد ضخمة- غالبًا ما كانت الإمكانيات

تقصر عن مواجهتها، وخاصة بعد مرحلة التعليم الأولى- ثارت مشكلة كبيرة وهي: هل تفتح أبواب التعليم بعد المرحلة الأولى على مصاريعها أم تقتصر على الأكفاء ذوى الاستعداد العلمى الذى يؤهلهم لتلقى التعليم بعد ذلك؟ مال القبانى إلى الرأى الأخير معبرًا عن اتجاه سُمِّى باتجاه (الكيف)، معارضًا الجانب الأول، الذى مثله الدكتور طه حسين والذى سُمِّى باتجاه (الكم). لكن هذا لا ينفى اهتمام القبانى بالجانب الكمى، إذ إنه أكد أن الاهتمام به واجب من غير شك وبخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى، غير أنه حذر من أن يذهب بنا الاهتمام بالكم إلى حد إهمال الكيف إهمالاً خطيرًا، لأن ذلك يمكن أن يؤدى إلى الهبوط بمستوى التعليم، وهذا هو ما أكدته التجربة بالفعل.

وقد اقترح القبانى سنة 1932م - عندما كان مدرسًا بمعهد التربية- السماح للمعهد بإنشاء فصول تجريبية، حتى لا يظل تدريس نظريات التربية حبيس الكتب والعقول، وإنما يجب النزول بها إلى ميدان التجريب والعمل، خاصة أننا فى هذا المجال لا نستطيع أن (نجرب) هذه النظريات على مستوى البلاد كلها، و إذا كان التجريب فى حدود هذه الفصول المقترحة، يمكن أن يقدم أمثلة تتبين منها صلاحية ما يدرس من آراء وأفكار ونظريات، ووافقت الوزارة على تنفيذ الفكرة، التى تطورت فيما بعد فظهرت (المدارس النموذجية) التى كانت (مشتلاً) لعدد من الأفكار والاتجاهات التربوية، التى غزت الفكر والتطبيق التربوى فى مصر وغيرها من البلدان العربية، مثل: اتصال المناهج الدراسية بحياة التلاميذ، والتعاون مع أولياء الأمور، وطريقة المشروعات فى التدريس، والتربية الخلقية.. إلخ.

وكان لتأثر القبانى بفلسفة (جون ديوى) التربوية أثر كبير فى اتخاذه من (الميول) معنى مهمًّا لتفسير السلوك، ومن ثم ربط المواد التعليمية بها ربطاً وثيقًا، فالإنسان بصفة عامة ينتبه أكثر بما له من صلة بميوله ودوافعه، ومن ثم فإن تعليم التلاميذ ما يشعرون بأنه يتصل بميولهم واهتماماتهم، يجعل من المادة المتعلَّمة أسرع فى التحصيل، وأطول عمرًا فى الذاكرة، وأسهل فى الاستدعاء إذا ما تطلب الموقف استدعاءها.

ومما لابد من الإشارة إليه أن دولة الكويت أرسلت عام 1954م إلى كل من "إسماعيل القبانى" و"متى عقراوى" (المدير الأسبق لجامعة بغداد)، لدراسة الوضع القائم للتعليم عندها، واقتراح ما يمكن أن يجعل من التعليم قوة نهوض وتقدم، وقدم الخبيران تقريرهما الذى بمقتضاه سار التعليم فى الكويت حتى الآن على وجه التقريب، وهو ما يلاحظ من انفراد الكويت بسلم تعليمى، يجعل مدة كل من مراحله الثلاث (قبل الجامعة) أربع سنوات.

د. زينب حسن حسن

أهم المراجع :

1- إسماعيل القبانى: دراسات فى مسائل التعليم، النهضة المصرية، القاهرة، بدون تاريخ.

2- إسماعيل القبانى: التربية عن طريق النشاط، النهضة المصرية، القاهرة، 1958م.

3- المركز القومى للبحوث التربوية: وزراء التعليم فى مصر 1837م – 1979م، القاهرة، 1980م.

جون ديوى والتعليم

لم ينل مربٍّ وفيلسوف أجنبى شهرة فى عالم التعليم فى الوطن العربى، مثلما نال (جون ديوى) John Dewy الذى ولد فى (فرمونست) بالولايات المتحدة الأمريكية فى 20 من أكتوبر عام 1859م، وتوفى عام 1952م، ولم تترجم كتب لمربٍّ وفيلسوف مثلما ترجم لجون ديوى، مثل كتاب "الديمقراطية والتربية" و"الخبرة والتربية" و "المنطق نظرية البحث" و "الطبيعة البشرية والسلوك " و "تجديد فى الفلسفة" و "البحث عن اليقين" و "المدرسة والمجتمع" و"الفن خبرة" و "الحرية والثقافة"..الخ، فضلاً عن دراسات وبحوث علمية كثيرة.

ولم يقتصر الأمر على ذلك، فقد أتيحت الفرصة لعدد غير قليل من رواد العلوم التربوية فى كليات التربية فى العالم العربى أن يُبتعثوا إلى الولايات المتحدة الأمريكية ليتعلموا على يد تلاميذ جون ديوى، ويتشربوا المبادئ الأساسية للاتجاه الفلسفى الذى بشَّر به (ديوى) مع آخرين، ألا وهو (البرجماتية) التى تذهب إلى أن معيار قبول أى فكرة إنما يعتمد على مقدار فاعليتها فى حل مشكلة قائمة تتصل بها، ومن ثم الاعتماد دائما على (النتائج العملية)، وعندما عاد هؤلاء المبعوثون إلى بلادهم، تأثر التعليم العربى بأفكارهم والتجديدات التى سعوا إلى إدخالها فى مناهج التعليم ونظمه.

ومما له دلالته على اتجاه ديوى، أنه لمَّا عُيِّن رئيسًا لقسم الفلسفة بجامعة شيكاجو سنة 1894 اشترط أن يضم إليه قسم التربية بالجامعة نفسها؛ لإيمانه بأنه لا جدوى من الفلسفة إذا ظلت مقتصرة على نظريات وأفكار مجردة فقط، دون أن تتاح لهافرصة الترجمة العملية إلى سلوك بشرى عن طريق التربية، وأن التربية سوف تتعرض للتخبط والعشوائية والتشتت إذا سارت فى طريق التطبيق والعمل دون أن تسترشد بفكر نظرى يتصف بالترابط المنطقى والإحاطة الكلية وعمق التحليل والتطلع إلى المستقبل.

وقد نظر ديوى إلى التربية على أنها ضرورة من ضرورات الحياة، ذلك أن استمرار المجتمع لا يتوقف فقط على عملية التناسل المعروفة بين الذكور والإناث عن طريق الزواج، بل يعتمد كذلك على استمرار ثقافة المجتمع نفسه، التى تعبر عن جملة العادات

والتقاليد والمعتقدات والعلوم والمخترعات المادية والنظم الاجتماعية المختلفة، واستمرار هذه الثقافة إنما يعتمد على التقليد والمحاكاة من قبل الصغار لما يفعله ويقوله الكبار، مما يعتمد على التربية في الأسرة، كما يعتمد كذلك على التعليم المنظم الذى تقدمه معاهد التعليم المختلفة.

وبطبيعة الحال، فإن عناصر الثقافة إذا استمرت كما هى دون تطوير أو تغيير، فإن ذلك يصيب المجتمع فى غالب الأحوال بالجمود والتخلف، ومن ثم تتحمل معاهد التعليم، وخاصة المتقدمة منها كالجامعات، مسئولية التطوير المستمر والتجديد للثقافة، ومن هنا فإن المجتمع الذى ينتشر فيه التعليم ويتقدم، هو المجتمع الذى نلاحظ تطوره وتقدمه وتميزه فى مجالات الحياة المختلفة.

والمدرسة على وجه الخصوص، والتربية على وجه العموم - كما أكد ديوى ذلك - لابد أن تلتحم بالبيئة الاجتماعية، تستمد منها مقومات العمل وعوامله، تدرس مشكلاتها وتتطلع إلى آمالها، فلا خير فى تربية تنعزل عن بيئتها، وهذا يفرض أن تصطبغ العملية التربوية بالطابع العملى، فلا تُقدَّم المعلومات للتلاميذ فى صورة جافة، مجرد سطور فى كتب، أو دروس نظرية ولكن من خلال "أنشطة"، يخطط لها، ويقوم بها التلاميذ أنفسهم تحت إشراف معلميهم وإرشادهم، فيشعر التلاميذ أنهم يشاركون فى اكتساب المعلومات، ويكتسبون من خلال هذه الأنشطة العديد من القيم، والاتجاهات السلوكية المرغوب فيها.

وللمدرسة بوجه عام وظائف أربعة تؤديها للمجتمع: الأولى، أن المجتمع جهاز معقد التركيب، فيه نظم اقتصادية وسياسية ودينية وفنية، يصعب على الفرد فهمها إذا ترك وشأنه، ووظيفة المدرسة تهيئة بيئة مبسطة، يفهم الأطفال منها الحياة الاجتماعية، ولا تزال تتدرج وإياهم فى توضيح النظم الأكثر اشتباكًا وتعقيدًا.

والثانية: أن تنشئ المدرسة للناشئة مجتمعًا مصفًّى من الشوائب، وتؤكد لهم ما فى المجتمع من محاسن، فتصبح بذلك أداة للرقي، لأنها تطهر العادات الاجتماعية الموجودة وتسمو بها.

والثالثة: إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية من طوائف واتجاهات ومذاهب متباينة، فتكون المدرسة هى البوتقة التى يُصْهَر فيها أفراد المجتمع ويتقاربون فى عاداتهم وأفكارهم وتقاليدهم.

الرابعة: توحيد وتكامل جوانب شخصية الفرد، حتى لا تتجاذبه الاتجاهات المتباينة والصراعات المختلفة، فالفرد يصعب عليه أن يكون منتجًا فعالاً سويًّا إلا إذا اتسمت شخصيته بقدر من التوازن والتكامل بين عناصرها المختلفة.

د. زينب حسن حسن

أهم المراجع :

1- جون ديوى: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954م.

2- أحمد فؤاد الأهوانى : جون ديوى، دار المعارف، القاهرة، 1959م.

3- سعيد إسماعيل على: فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو 1995م.

تربية ذوى
الحاجات الخاصة

تربية المتفوقين

جاء الاهتمام المتزايد بتربية الأطفال المتفوقين خلال النصف الثانى من القرن العشرين مواكبًا لعصرٍ يتميز بالتعقد فى نسيج المعرفة والتقدم العلمى والتكنولوجى، والسباقات الدولية فى مجالات الحياة المختلفة، مما أدى بكثير من الدول إلى استثمار وتوظيف طاقاتها البشرية، خاصة الموهوبين والمبدعين، كى تجد لها مكانًا لائقًا على خريطة هذا العصر، خاصة أن أحد المؤشرات الرئيسية للتقدم يعتمد على مايسهم به أبناء كل دولة من اختراعات واكتشافات جديدة. وخير دليل على ذلك مايعم أبناء المجتمع جميعًا من فرح وبهجة عندما يحصل أحد أبنائه على جائزة تفوق عالمية فى أحد المجالات. وقد بدأت الدول المتقدمة تهتم بتربية المتفوقين، ثم مالبثت أن لحق بها كثير من الدول النامية.

وقد يرى بعض الناس أن التفوق يشير إلى زيادة فى نسبة الذكاء لدى الفرد، وأن الطفل المتفوق هو من تجاوزت نسبة ذكائه حدًّا معينًا باستخدام أحد مقاييس الذكاء المعروفة عالميًّا، إلا أن الغالبية العظمى من المهتمين بالتفوق - خاصة علماء التربية وعلم النفس -يتفقون على أن التفوق يشير إلى القدرة على التميز والتحصيل والأداء، ليس فى المجال الأكاديمى فحسب، بل فى أى مجال من المجالات التى يقدّرها المجتمع ويشجعها، وأن الشخص المتفوق أو الموهوب هو من استطاع أن يحصِّل باستمرار تحصيلاً عاليًا فى أى مجال من المجالات، بالإضافة إلى ذلك فإن الطفل الذى يملك استعدادات خاصة جعلته يصل إلى مستوى مرتفع فى الرياضيات مثلاً أو العلوم أو غيرها، يعد متفوقًا حتى إذا كان تحصيله متوسطًا فى بقية المواد الدراسية.

وقد حدَّد بعض العلماء عددًا من الإمكانات المرتبطة بالتفوق، منها : القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام، والتحصيل الأكاديمى فى المواد الدراسية المختلفة، والتفكير الإبداعى أو الابتكارى، والقدرة على القيادة، والمهارات النفسحركية، والقدرة على الأداء فى الفنون المسموعة والمرئية. واختلفت الآراء حول العوامل المحددة للتفوق بين الأفراد، حيث يرى بعض المهتمين أن الوراثة هى العامل الرئيسى فى التفوق، أى أن الطفل المتفوق أو

الموهوب يرث تفوقه أو موهبته من والديه وأجداده، في حين يرى آخرون أن البيئة هي المحدد الأول والرئيسي للتفوق.

وردًا على كلٍّ من الرأيين يمكن القول: إنه لا الوراثة وحدها أو البيئة وحدها تستطيع أن تصنع التفوق، لكن التفوق يكون محصلة للتفاعل المباشر بين كلٍّ من الوراثة والبيئة، أي أن التفوق استعداد فطري ووراثي تكشفه البيئة بمثيراتها الطبيعية والثقافية وتعمل على تنقيته وتوجيهه لخدمة كلٍّ من الفرد والمجتمع. فالبيئة يمكن أن تكون مشجعة للتفوق، ويمكن - أيضًا - أن تكون معوِّقة له، كما يحدث غالبًا للأطفال الذين يملكون استعدادًا للتفوق ويعيشون في بيئات فقيرة أو متخلفة، ويواجهون مشكلات ثقافية أو اقتصادية أو اجتماعية تعوق التحاقهم بالتعليم الذي يصقل مواهبهم وينميها. ومع أن تربية المتفوقين تمثل شكلاً من أشكال تربية الفئات الخاصة فإن الاهتمام بها بدأ متأخرًا مقارنة بتربية المعوَّقين أو المتخلفين عقليًّا، نظرًا إلى الاعتقاد الذي ظل سائدًا لفترة ليست محددة، بأن الفئات الخاصة تشمل المعوَّقين أو المتخلفين عقليًّا فحسب.

وتؤدي التربية بوجه عام، والمبكرة بوجه خاص، دورًا مُهمًّا في استثمار طاقات وقدرات ومواهب الأطفال المتفوقين بما يحقق طموحاتهم وطموحات مجتمعهم وأهدافه، ومن ثم تلعب جميع المؤسسات التربوية دورًا كبيرًا في تربية المتفوقين؛ فالأسرة يمكن أن تقدم لأبنائها المثيرات الثقافية التي تساعد على اكتشاف مواهبهم في مختلف المجالات، ووسائل الإعلام من راديو وتليفزيون وصحافة وسينما وغيرها، وماتقدمه من برامج تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال واكتشاف مواهبهم في المجالات المختلفة .. كما يقوم كثير من الدول بتشجيع الموهوبين لديها، و ذلك عن طريق إنشاء أندية للعلوم والمخترع الصغير والمسابقات العلمية والإبداعية في الفن والأدب، والإشراف عليها وتمويلها، أما المدرسة فتقوم بالدور الأكبر والأكثر أهمية بين مؤسسات المجتمع في تربية المتفوقين من حيث رعاية المعلمين المتخصصين الذين تتوافر لديهم خبرة متميزة، بالإضافة إلى الأنشطة المدرسية في المجالات المختلفة، والتي تمثل أرضًا خصبة لاكتشاف مواهب التلاميذ وتنميتها. وتتنوع البرامج التعليمية التي تقدم للتلاميذ المتفوقين في المدارس، فمنها برامج الإثراء التي تُقدَّم فيها مناهج إضافية، بجانب المناهج المقررة، وبرامج الإسراع بإلحاق الطفل المتفوق بالمرحلة الابتدائية أو الانتهاء من السنوات الدراسية قبل أقرانه، وتقوم حكومات بعض الدول بتعليم التلاميذ المتفوقين في مدارس خاصة بهم، أو في فصول خاصة داخل المدارس العادية.

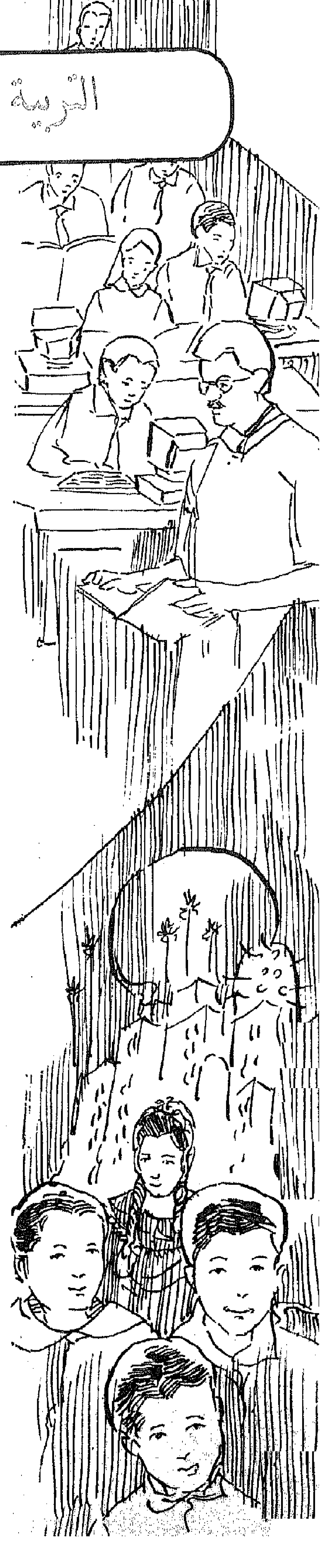
د. علي السيد الشخيبي

أهم المراجع :

1- عبد السلام عبد الغفار، يوسف الشيخ، سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، القاهرة: دار النهضة العربية، 1967م.

2- لندادافيدوف - مدخل علم النفس - الطبعة الثانية - ترجمة فؤاد أبو حطب وآخرين، الرياض:- دار ماكجروهيل للنشر 1983م.

3- آمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، الطبعة الثانية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1990م.



التربية التعويضية

التربية التعويضية هى أحد أشكال التربية التى ازداد الاهتمام بها خلال السنوات الأخيرة، خاصة مع تبنى الحكومات مبادئ الديمقراطية والمساواة وحقوق الإنسان وتكافؤ الفرص التعليمية.

ويرتبط مفهوم التربية التعويضية بمفهوم الحرمان الثقافى؛ فالطفل المحروم ثقافةً هو الطفل غير القادر على الإفادة من التعليم - دون غيره من أقرانه - إمَّا بسبب ظروفه الأسرية، أو الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية للبيئة المحيطة بالطفل،وإمَّا بسبب أية معوقات بيئية أخرى تضعف من قدرته على الإفادة من الثقافة المدرسية، وهو- أيضًا- ذلك الطفل الذى يأتى إلى المدرسة بتنشئة تختلف بدرجة كبيرة عن متطلبات عملية التعلم والسلوك داخل المدرسة وحجرة الدراسة. ويرجع ذلك إلى عملية التنشئة الاجتماعية المبكرة لهذا الطفل،والتى تختلف عن عملية التنشئة الاجتماعية لزميله الذى ينتمى إلى أسرة ذات مستوى اقتصادى واجتماعى وثقافى أعلى، فهو ينمو فى ظروف أسْرية وبيئية تختلف نوعًا ما عن البيئة التى ينمو فيها زملاؤه، وهذه الظروف غنية فى حد ذاتها، ولكنها لا تؤهله لمسايرة النظام التعليمى، وتعلم ثقافة المدرسة التى تسودها غالبًا ثقافات المستويات الاقتصادية والاجتماعية الأعلى فى المجتمع .ومن ثَمَّ يكون لهذه الظروف تأثيرها السلبى المباشر وغير المباشر فى تحصيله الدراسى،وتكيفه مع النظام المدرسى، و بالتالى فى استمراره فى التعليم بنجاح.

وغالبًا ما يشار إلى الطفل المحروم ثقافةً بأنه ذلك الطفل الذى يعيش فى المناطق الفقيرة - الريفية أو البدوية أو النائية - والأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية فى المدن، وأبناء الأقليات اللغوية والثقافية والدينية والعرقية فى بعض المجتمعات .

ونظرًا إلى إدراك حكومات بعض الدول خطورة مشكلة الأطفال المحرومين ثقافة، وتأثيرها السلبى المباشر وغير المباشر فى الطفل وأسرته والمجتمع ككل، فقد حصرت أبعاد هذه المشكلة وحددت أسبابها ودرست النتائج المترتبة عليها، وحاولت تقديم بعض البرامج التى يمكن أن تساعد فى تعويض مثل هؤلاء الأطفال ثقافيًّا وتعليميًّا بما يحقق مبدأ

تكافؤ الفرص التعليمية.وقد سميت هذه البرامج(التربية التعويضية)؛ لما تهدف إليه من مساعدة هؤلاء الأطفال ثقافيًا وتعليميًا فى مرحلة الطفولة المبكرة، وحل مشكلة العجز فى نموهم الثقافى والتعليمى، وذلك من خلال تعريضهم لبيئة غنية بالمثيرات الثقافية، سواء فى مرحلة ما قبل المدرسة، أو أثناء السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية.

وقد ظهر اتجاه التربية التعويضية مرتبطًا بفكرة المساواة فى توزيع الخدمات والمصادر التعليمية من معلمين وكتب وأدوات بين التلاميذ من ناحيه، والمناطق التعليمية المختلفة من ناحية أخرى. ويمثل هذا الاتجاه التعويضى صورة من التميز الإيجابى لصالح هؤلاء الأطفال المحرومين ثقافة خلال السنوات الأولى من حياتهم، ويهدف إلى تقليل الفوارق الثقافية والاجتماعية والاقتصادية بين هؤلاء الأطفال وأقرانهم أبناء الطبقات العليا والمتوسطة.

ويتم تقديم برامج التربية التعويضية بشكل رسمى أو غير رسمى داخل المدرسة أو خارجها،ويتعاون على تحقيقها مؤسسات حكومية وأهلية ودولية، وقد حصلت هذه البرامج على دعم مادى حكومى، كما شاركت فى دعمها بعض الهيئات الدولية فى عدد من الدول.

ويمكن تقسيم برامج التربية التعويضية إلى نوعين رئيسيين:

* برامج الإثراء الثقافى :ويطلق عليها البعض التربية التعويضية. وتهدف هذه البرامج إلى تقديم مواد تعليمية وثقافية وصحية وترفيهية إلى الأطفال المحرومين ثقافة فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية - وخاصة خلال السنوات من الرابعة حتى السادسة- وكذلك أسرهم، وتساعد على تدريبهم على كيفية الحديث وتنظيم الأعمال الأُسْرية، والعادات والتقاليد السليمة، ومهارات اللغة، والرياضيات، وأسلوب حلِّ المشكلة، ونمو مفهوم الذات لديهم.

وقد بدأت هذه البرامج فى الولايات المتحدة الأمريكية عام 1965م، وما لبثت أن انتشرت فى كثير من دول العالم، وبعض الدول العربية وبخاصة دول الخليج العربى.

* برامج علاج المتأخرين دراسيًا: وقد صُممت هذه البرامج خلال السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية وما بعدها، وتهدف إلى تخفيف حدَّة المشكلات التعليمية التى تؤدى إلى التأخر الدراسى، وتقديم برامج للتعليم الفنى ومعلومات عن التعليم العالى.

وبالإضافة إلى هذه البرامج ظهرت المدرسة الشاملة وبرامج التعليم غير النظامى، وتعليم اللغات،والحاسب الآلى.

د.على السيد الشخيبى

أهم المراجع :

1-على السيد الشخيبى :الطفل المحروم ثقافة وموقف نظامنا التعليمى منه - ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الأول للطفل المصرى، تنشئته ورعايته- مركز الطفولة - جامعة عين شمس - مارس 1987.

2- Alxin, Morvin 992),Encyclopedia Of Educational Research, voi. 1, Sixth Editon, New york; Macmillon Publishhig Company.

3- Parelius,Ann & parelius, Robert (1978),Sociology Of Eduction, New jersey, Prentice-Hall inc., Englewood Cuffs.

تربية المعاقين

المعاق هو كل فرد ذى عاهة جسمية أو عقلية تكون عقبة فى اتصاله بالآخرين وتعامله معهم، وفى اضطلاعه بأعباء عمله وإسهامه فى النشاط الاقتصادى، وفى عنايته بنفسه وتدبير شئونه الخاصة بالوسائل العادية، مما يستوجب رعاية خاصة له ليزداد قدرة على تحمل نفسه وبعض مسئوليات مجتمعه.

ويدخل فى فئة المعاقين طوائف وأفراد، منهم:

ضحايا الحوادث ومشوهو الحروب التى أصابتهم بعجز.

وضحايا بعض الأمراض كالجذام.

وضحايا سوء التغذية الذى قد يؤدى إلى فقدان البصر.

والمتخلفون عقليًّا والمصابون بالصرع، والأمراض العقلية، وشلل المخ، والمنغوليون.

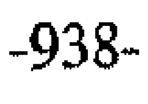
وفاقدو البصر، والصم والبكم.

وربما ينضم إليهم أصحاب الحالات الحادة من غير المتكيفين والنافرين والجانحين والانطوائيين والشواذ.

وإذا عرفنا أن المعاقين يمثلون فئة كبيرة الحجم فى المجتمع تصل إلى 10٪ من مجموع السكان أدركنا أهمية التخلى عن تلك النظرة القديمة إلى المعاق باعتباره مخلوقًا بشريًّا ناقصًا يعيش عالة على المجتمع، كما لا يكفى أن نعتبر المعاقين مخلوقات تثير الشفقة والعطف الإنسانى.

إن المطلوب هو النظر إلى المعاقين كطاقة بشرية اجتماعية اقتصادية لا ينبغى إهدارها، وضرورة تأسيس الوسائل التى تيسر استعادة هذه الطاقات المتعددة وتنظيمها، وهو ما يعنى البحث عن السبل التى تيسّر دمجهم وتكاملهم فى المجتمع ومشاركتهم فى التنمية.

ومن هنا تجىء أهمية أن يتمتع الأطفال المعاقون بحق الحصول على الفرص التعليمية المتاحة لجميع الأطفال الآخرين فى مجتمعهم، ومتى أمكن ذلك وجب أن يتلقى الأطفال المعاقون تعليمهم داخل أجهزة التعليم العادية، وهنا يستوجب - بالنسبة إلى بعض الأطفال المعاقين - إجراء تعديل ملموس فى البرنامج التعليمى، وإنشاء بعض الخدمات المساندة الضرورية، فالمجتمع مسئول عن التحقق من أن أجهزته التعليمية تتيح التعليم الشامل للأطفال المعاقين مثل غيرهم من



الأطفال الآخرين.

وإذا ما توافرت فى المجتمع ودور حضانته أو رياض الأطفال خدمات تعليمية تسبق المرحلة الدراسية، فيجب أن يكون الأطفال المصابون بالإعاقة قادرين على الاشتراك فى الفرص والتجارب الإنمائية التى تتيحها تلك المرافق لجميع الأطفال الآخرين، وعلى المجتمع أن يمكّن الأطفال المعاقين من تعلم كيفية الإسهام الفعال فى مجتمعاتهم فى بيئة تعليمية تفرض أقل قدر من القيود عليهم.

ولكن إذا اتضح أن إمكانية أى طفل من الاستفادة من التعليم العادى محدودة، فيجب أن يتاح له التعليم فى معاهد خاصة تعنى باحتياجاته الشخصية، وحيثما كان الإدماج التام مستحيلا يجب إقامة صلات وثيقة إلى أقصى حدّ ممكن مع المدارس والمعاهد التعليمية المحلية وغيرها من المرافق الخاصة.

وتفرض تربية المعاقين التعاون بين الوالدين والمدرسة، وبخاصة أن عددًا لا يستهان به من آباء وأمهات الأطفال المعاقين ينتمون إلى بيئات اجتماعية واقتصادية منخفضة ولا تتوافر لهم الخلفية الثقافية أو التربية التى تمكنهم من التعامل الصحيح مع هؤلاء الأطفال، وهذا يتطلب الكشف عما قد يكون لدى الوالدين من معلومات خاطئة عن الطفل المعاق، وتحذيرهم من مقارنة طفلهما المعاق بإخوته العاديين، أو إجباره على ممارسة أنشطة تتجاوز حدود قدرته، وقبل هذا ضرورة تقبل الوالدين للطفل المعاق دون إسماعه ما يجرح شعوره من كلمات.

ويشير الخبراء إلى ضرورة أن تكون المواد التعليمية فى تربية المعاقين من ذلك النوع الذى يولّد فى الطفل الدافعية إلى المشاركة فيها بشكلٍ إيجابى، فالمشاركة الإيجابية - التى تتطلب الاستجابة المتكررة لاختيار الإجابات وإنتاج السلوك الصحيح - أفضل بكثير من المواد التى يلعب فيها الطفل دورًا سلبيًّا، والكتب الدراسية المبرمجة التى تتطلب استجابات التلميذ بأشكال مختلفة على طول المادة تتفوق بصفة عامة على المواد التعليمية التى تقتصر فيها استجابة التلميذ على نهاية الدرس.

وربما كان من المفيد أن نتذكر بشكل دائم أن تقدُّم الطفل هو دلالة على تفاعله مع بيئته، وأن مدى ما يستطيع الطفل تحقيقه من نجاح لا يتوقف على خصائص الطفل فقط كما هى عليه فى الوقت الراهن، وإنما يعتمد هذا النجاح أيضًا على نوعية البيئة التعليمية التى تُوفَّرُ له، وعندما نلاحظ أن طفلا ما لا يحقق تحسنًا ملحوظًا، فمن الخطأ الافتراض بأن هذا الطفل عاجز عن تحقيق التحسن، وربما كانت النظرة الأوفق هى إعادة تكييف الممارسة التعليمية إلى أن نلاحظ تحسنًا ما فى أداء الطفل.

إن أفضل توجيهٍ للتعامل الإنسانى مع المعاقين هو ذلك التوجيه القرآنى عندما أظهر النبى ﷺ بعض الإعراض إزاء رجل أعمى كان يريد أن يكلمه، فجاء قوله تعالى: ﴿**عبس وتولى أن جاءه الأعمى وما يدريك لعله يزكى أو يذكر فتنفعه الذكرى**﴾ (عبس:14)

د. سعيد إسماعيل

أهم المراجع :

1- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - المجلة العربية للتربية - عدد خاص عن المعاقين - تونس - يناير 1982م.

2- يوسف الشيخ وعبد السلام عبد الغفار - سيكلوجية الطفل غير العادى - دار النهضة العربية- القاهرة - 1966م.

3- مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية - مجلة التربية الجديدة - عمان - العدد الثانى والعشرون يناير / إبريل - 1981م.

مدارس المعاقين عقليًا

يصنّف المعاقون عقليا طبقًا لدرجات زكائهم المنخفضة تكيفهم السلوكى. ويمكن تقسيم المعاقين عقليا تربويا إلى:-

- فئة الضعف العقلى، وتشمل (البلهاء والمعتوهين) فئات العزل والقابلين للتدريب.
- فئة التخلف العقلى وتشمل (المورون) القابلين للتعلم .
- فئة بطئ التعلم (المتأخرين دراسياً).

مع ملاحظة أن كلمة "معاف" قد حلت كبديل لكلمة متخلّف . وأن الفرق الجوهرى بينهم بالنسبة إلىمدرسى التربية الخاصة هو حاجاتهم إلى التعلم.

فالتخلف العقلى هة توقف أو عدم اكتمال تطور العقل ونضجه، مما يؤدى إلى نقص فى الذكاء لايسمح للفرد بحياة مستقلة أو بحماية نفسه ضد المخاطر أو الاستقلال أى ضعف قدرة الفرد على الفهم مالإدراك، وبالتالى ضعف قدرته على التكييف الإجتماعى.

فالأطفال المتخلفون عقلًيا لا يستفيدون من البرامج العادية، ولا يصلون إلى مستوى الفرد العادى فى تحصيله للمواد الدراسية . وهم لا يتجاوزون الصف الرابع أو بداية الصف الخامس. ويتأخرون عن زملائهم فى المدرسة من الناحية التحصيلية بنحو ثلاث سنوات ، كما أن إدراك هؤلاء الأطفال لا يتجاوز إدراك طفل فى الثامنة أو العاشرة من العمر، وقد يصل هؤلاء الأطفال إلى مستوى من النضج الاجتماعى ، الذى يساعدهم على الاعتماد على أنفسهم فى حياتهم العملية إلى حد كبير، عن طريق تقديم برامج خاصة لهم تسمح بتأهيلهم لبعض الحرف . ولكنهم يختلفون عن الأطفال العاديين فى الخصائص الانفعالية والاجتماعية، والخصائص الجسمية والحركية، والصفات العقلية والنمو العقلى . كما يتأخرون عن زملائهم فى النمو اللغوى، ويعانون من عيوب الكلام ,وناتج المحصول اللغوى .

وبصفة عامة نجد أن الطفل المتخلف عقلًيا يعيش حياة يشعر فيها بالعجز والفشل المستمر وقلة الشأن، وينعكس ذلك على سلوكه فلا يهتم بنظافته الضخصية ولابتكوين علاقات احتماعية مع غيره، أو بالاشتراك معهم فى أوجه النشاط، كما يتصف بالبلادةوعدم الاكتراث ، وعدم التحكم فى الانفعالات.

لذلك تحتاج هذه الفئة إلى رعاية أسرةي بجانب رعاية المدرسة ، حتى يمكنهم الاعتماد على أنفسهم فى حياتهم اليومية ، وتقع الرعاية التربوية لهذه الفئة من المعاقين عقليًا فى مدارس خاصة لهم، هى مدارس التربية الفكرية حيث المعلمون القادرون على التعامل مع طبيعة الإعاقة العقلية، وهى مدارس مزودة بالوسائل التعليمية الخاصة ، التى تتماشى مع احتياجات عمرهم الزمنى وعمرهم العقلى، وتؤدى إلى تحقيق احتياجاتهم الأساسية للحياة ، حتى يكتسبوا عادات ومهارات حرفية، تمكنهم من كسب عيشهم فى حدود قدراتهم واستعدادهم .

كما تهدف مدارس المعاقين عقليًا إلى تدعيم الصحة النفسية والثقة بالنسف، التى تساعد المعاق على الشعور بالأمن، وتنمية القدرات البصرية والسمعية والحركية والعقلية والكلام والنطق الصحيح، وتنمية

المهارات اليدوية والخبرات اللغوية والحسابية، وتنمية العادات الاجتماعية والصحية السليمة للمحافظة على المعاق وسلامة بدنه ، وغرس القيم الدينية والخلقية ، بجانب مساعدته فى استغلال أوقات الفراغ استغلالاً سليمًا، عن طريق برامج النشاط الترفيهى وتحقيق التكييف والتوافق الانفعالى والاستقلال الذاتى للطفل فى الأسرة والمدرسة، وتوطيد العلاقة بين المدرسة والمنزل بوضع دستور للتعامل السليم مع المعاقين عقليًا.

وتؤدى التربية دورًا كبيرًا فى مجال التربية الفكرية ،لأنها تعتبر صورة من صور التقدم فى أى مجتمع، ومن واجبها المساهمة فى حل الكثير من المشكلات التى يتعرض لها هؤلاء الأفراد، لذلك كان من الضرورى إعداد برامج تعليمية خاصة لتربية المعاقين عقليًا وتعليمهم ، لمساعدتهم على التكيف الاجتماعى ، وتدريبهم على رعاية أنفسهم، واعتيادهم اللبس والأكل وعادات النظافة، وتعريفهم دورهم فى الحياة الاجتماعية، ومساعدتهم على تكوين عادات اجتماعية سليمة ، وتعليمهم القراءة والكتابة والحساب فى حدود إمكاناتهم التعليمية .

وتتضح أساليب التواصل التربوى لهذه الفئات فى نوعين أساسيين، أحدهما ساد فى القرن التاسع عشر، ويمثل الاتجاه القديم فى التربية، حيث كانت فلسفة العصر تؤمن بأن الطفل يكتسب معلوماته المختلفة وخبراته ، ومظاهر نموه العقلى عن طريق الإدراك الحسى، وتدريب العضلات والحواس بوسائل حسية. وبالتالى تم عمل برنامج تعليمى لتنشيط الذكاء العام للطفل عن طريق الارتقاء به من المحسوسات إلى المعنويات تدريجيًا، وتدريبه على الحياة الاجتماعية عن طريق ربط القيم الأخلاقية فى المجتمع بنتائج ساره ممتعة للطفل، حتى يجعله يميل إلى القيام بالسلوك الذى يسبب له سرورًا ومتعة ، كذلك إمداده بخبرات تتزايد باستمرار فى حدود قدرته العقلية المحدده، وتدريب حواسه مبتدئًا بحاسة اللمس، حتى يمكنه التفرقة بين درجات مختلفة من الحرارة والخشونة، ثم تدريب حواس السمع والبصر والشم والذوق باستعمال ما يميل إليه الطفل .

والآخر ظهر فى القرن العشرين بعد ابتكار الكثير من الألعاب الجمعية وألوان النشاط الهادفه، لتصحيح العيوب الظاهرة فى الأطفال ضعاف العقول، وتعويدهم على الانتباه، والعمل بأنفسهم، وتنمية الادراك الحسى لديهم .

ثم جاءت مرحلة أخرى تعتبر مرحلة انتقال بين الاتجاه الحسى والفسيلوجى وبين الطرق الأكثر تقدمًا وتعتمد على عدة مبادئ منها : استغلال التربية للنشاط الطبيعى للأطفال المعوقين عقليًا فى تعلمهم، وتنمية المعارف لدى الطفل عن طريق الإدراك، وتدريب الحواس، وذلك لتحسين التعبير اللفظى خلال ممارسة ألوان النشاط الطبيعى له، وتطبيق مبدأ الربط بين مختلف الموضوعات التى تميل إلى التجمع حول عنصر رئيس ، ليسهل فهمها على الأطفال المعاقين عقليًا، ويقوى ويحسن ارتباط الافكار ببعضها ، مع مراعاة الفروق الفردية فى تعليم هؤلاء الأطفال بموائمة التعليم للحاجات الفردية لكل طفل .

د. هدى حسن حسن

أهم المراجع :

1- احمد عكاشة : الطب النفسى المعاصر، القاهرة، الانجلو المصرية،1969 .

2- وزارة التربية والتعليم: المركز القومى للبحوث التربوية، الأمانة العامة لتطوير التعليم، خطة وأهداف ومقررات مدارس التربيى الفكرية ، القاهرة 1981م.

3- وزارة التربية والتعليم : الادارة العامة للتربية الخاصة ، دليل التربية الخاصة، مطبعة الوزارة 1970.

مدارس المعاقين بصريًا

المعاق هو كل شخص يعاني قصورًا نتيجة الإصابة بمرض عضوى أو حسى أو عقلى يُعجزه عن أداء واجباته الأساسية بمفرده، ومزاولة أعماله، والاستمرار فيها بالمعدل الطبيعى؛ لذلك يعد الطفل الكفيف أو ضعيف البصر ضمن فئة المعاقين .

ويختلف أمر المعاق بصريًّا حسب درجة ونوع الإعاقة، فالكفيف مثلاً هو الفرد الذى فقد نهائيًّا حاسة البصر ولا يرى شيئًا ، أما ضعاف البصر ، فهم الأفراد الذين لا يجدى معهم تصحيح البصر ، لكنهم قد يستطيعون تمييز النور من الظلام ، أو بعض الألوان بصعوبة ، ودرجة إبصارهم لا تزيد على 60/6 وفقًا للاختبارات الطبية المتخصصة .

ويتصف الطفل الكفيف بعدة صفات، من أهمها : شعوره بالاغتراب نتيجة تعرضه لبعض العادات والاتجاهات الاجتماعية التى قد تشوبها القسوة فى المعاملة ، أو الضيق والتبرم فى مواجهة إعاقته، وهو طفل أكثر اعتمادًا على الآخرين وأقل اجتماعية.

والدور الذى يقوم به فى الأسرة دور ثانوى ، وبالتالى ينعكس ذلك على شعوره بذاته ومدى تقبله اجتماعيًّا ، كما أن حاسة اللمس تمكّن الطفل الكفيف من التعامل المباشر ، وفى زمن قصير نسبيًّا ، مع الأشياء القريبة منه بنسبة تصل إلى 90% . إلا أن هذه الكفاءة تقل بالتدريج كلما بعدت المسافة بينه وبين الأشياء التى تحيط به

وهذا يوضح أن الطفل الكفيف لا يستطيع تحقيق الاتصال مع الآخرين والتحرك إلا فى نطاق ضيق الحدود .

من أجل ذلك يحتاج المعاقون بصريًّا إلى تربية خاصة، تتمثل فى توجيه ورعاية تربوية وتعليمية فى مختلف مراحل التعليم، مما يدعو إلى إعداد برامج خاصة لهم تقدمهم للحياة فى مجتمعاتهم بقدر ما تسمح به قدراتهم .

كما يحتاج المعاق بصريًّا إلى تأهيل، وهو عملية إعداد للمعاق بصريًّا وتنمية لقدراته كى يستطيع أن يعيش ويتكيف مع مجتمع الأسوياء .

من أجل ذلك ومن أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم والتربية، أخذ كثير من الدول على عاتقها رعاية فئة الأطفال المعاقين بصريًّا، فأقامت لهم مدارس خاصة يتلقون فيها العلم بالطرق والمناهج المناسبة لقدراتهم، ويتم فيها إمدادهم بأكبر قدر من التعليم، حيث تهدف فلسفة تعليم ورعاية ضعاف البصر إلى تقديم الخدمات الصحية باستمرار لما تبقى من البصر، والوقاية من المضاعفات التى يمكن أن تنشأ عن إرهاق بصرهم فى فصول الأطفال العاديين ، فهناك طرق ونظم مختلفة فى تعليم فئات المعاقين بصريًّا، منها :

* وضع ضعاف البصر فى فصول خاصة بهم ملحقة بالمدارس العادية ، حيث إن إعطاء الطفل ضعيف البصر الفرصة للتعليم مع زميله العادى والاختلاط به فى المدرسة العادية أمر مهم لاندماجه مع الأسوياء وحماية صحته من الاضطرابات والإحباط والعزلة والانطواء ، وتجنيبه اتجاهات المجتمع السلبية ، وتتم إدارة هذه الفصول بطريقتين :

* **الأولى** : تسير بخطة دراسية خاصة بعزل ضعاف البصر عن التلاميذ العاديين ، لإعطاء المدرس الحرية الكافية فى اختيار الطرق والوسائل المناسبة لعمله معهم .

* **والأخرى** : اشتراك الأطفال ضعاف البصر مع زملائهم فى أنشطة مختلفة أو مواد تعليمية لا تتطلب استعمال العين بدرجة كبيرة ؛ حتى لا يشعروا بالعزلة أو بنقص عن الآخرين .

* وضع التلاميذ ضعاف البصر فى

فصول عادية للأسوياء مع زملائهم العاديين، مع انتقال التلميذ ضعيف البصر فى الحصص التى يتطلب فيها نشاط أو نوع المادة العلمية إبصارًا جيدًا، حيث يُنقل إلى فصل مُعَدٍّ لهذه الخدمة التربوية.

* وضع التلاميذ فى فصول خاصة بمعاهد المكفوفين، وذلك نظرًا إلى احتياج الطفل ضعيف البصر إلى بعض الخدمات والوسائل التربوية والتعليمية التى يحتاج إليها المكفوف بالإضافة إلى الأجهزة الخاصة بالمعاقين بصريًا، وكذلك المعلمون المتخصصون فى هذا المجال .

* وضع التلاميذ ضعاف البصر فى مدارس خاصة بهم، تتوافر فيها احتياجاتهم من الأجهزة والوسائل التعليمية والمبانى اللازمة لهم وهيئة التدريس المتخصصة .

هذه النظم التربوية والتعليمية لضعاف البصر تتطلب توفير المعلم المعَد إعدادًا مناسبًا ، ذى الكفاءة العالية لتلبية المتطلبات التربوية لضعاف البصر، وهذا ما تقوم به بعض كليات التربية، حيث تم افتتاح شعب للتربية الخاصة من أجل إعداد هذا المعلم المتخصص.

وتعتمد أساليب التواصل التربوى لضعاف البصر على فلسفة تربيتهم ، حيث تهدف إلى مساعدة هذا الطفل على استغلال ما لديه من قوة إبصار، وتقليل الاعتماد الكلى على استخدام البصر فى العملية التعليمية ، ويتضح ذلك من خلال تصميم حجرات الدراسة، بحيث يراعَى فيها توافر الضوء الطبيعى والإضاءة الكافية المساعدة والصناعية، مع تفادى سقوط الضوء على الورق فى أثناء الكتابة. أما بالنسبة إلى الأثاث والتجهيزات وما تشمله حجرات الدراسة من مقاعد متحركة، وسبورات مجزأة يمكن تحويلها بسهولة مع طلائها بألوان غير لامعة، وتوافر دواليب لحفظ الوسائل التعليمية والأدوات اللازمة. كما يجب اختيار موقع المدرسة بدقة، بحيث يسهل على التلاميذ الوصول إليه، وضرورة وجود فناء كبير لممارسة أنواع الأنشطة المختلفة بحرية، وفى أمان ومراعاة الشروط الصحية فى الفصل، من حيث المساحة الكافية والنوافذ والإضاءة وطلاء الجدران بطلاء غير عاكس للضوء.

أما الأدوات والوسائل التعليمية فتشمل الكتب المطبوعة بنمط عريض والخط الواضح اللون على ورق غير مصقول، مع وضوح الصور التوضيحية الخالية من التفاصيل الدقيقة الكثيرة، والوسائل التعليمية المعِينة، كالفانوس السحرى وجهاز التسجيل وجهاز العرض السينمائى والآلة الكاتبة والعدسات المكبِّرة. وأيضًا الصور والخرائط واللوحات المكبِّرة الملونة، والمكتوبة بخط مناسب لضعاف البصر.

وتتعدد أساليب التواصل مع الأطفال المعاقين بصريًا حسب نوع الإعاقة ودرجتها ، والتى منها اللمس ؛ حيث تعد اليد بالنسبة إلى الطفل الكفيف مصدرًا من مصادر اكتساب الخبرات ، فهو يعتمد عليها فى الاتصال بالعالم الخارجى . ففى أيدى الكفيف اللامسة تجتمع أدوات البحث والمعرفة والعمل . ومن الوسائل التى يعتمد عليها الكفيف فى حاسة اللمس طريقة برايل ، وطريقة تيلور ، واستخدام جهاز الاوبتاكون وآله التيرموفورم .

أما حاسة السمع فتعد عند الكفيف أهم حاسة فى حياته ، فعن طريقها يكتشف ما يحيط به، كما تلعب حاستا الشم والتذوق دورًا مهمًا فى حياة الكفيف لتعرُّف البيئة المحيطة به والتفاعل مع مكوناتها .

د. هدى حسن حسن

أهم المراجع :

1- إبراهيم الزهيرى : إعداد معلم الفئات الخاصة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، دمياط 1992م .

2- وزارة التعليم : وقائع المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة ، القاهرة 1995م .

مدارس المعاقين سمعيًّا

تضم الإعاقة السمعية فئتين هما: الأصم، وضعيف السمع.

فالطفل الأصم : هو الطفل الذى وُلِدَ فاقدًا لحاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق مستحيلاً مع المعينات السمعية، أو بدونها، فهو قد فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام، أو فقدها بمجرد أن تعلم لدرجة أن آثار التعليم فُقِدت بسرعة، فهو يعانى عجزًا أو اختلالا يحول بينه وبين الاستفادة من حاسة السمع لأنها معطلة لديه، ولذلك لايستطيع اكتساب اللغة بالطريقة العادية.

وهناك فرق بين الطفل الأصم والطفل ضعيف السمع، وهذا الفرق هو فرق فى الدرجة، ذلك لأن الطفل الأصم يتعذر عليه الاستجابة التى تدل على فهم الكلام المسموع، أما الطفل ضعيف السمع فهو قادر على استخدام السمع لديه فى اكتساب القدرة على فهم الكلام. وبالتالى فالطفل ضعيف السمع هو الذى فقد جزءًا من سمعه بحيث يستطيع أن يسمع بعض أجزاء الكلام، ويستجيب استجابة تدل على إدراكه لما يدور حوله، بشرط أن يقع مصدر الصوت فى حدود قدرته السمعية.

ويُقسَّم الصمم إلى:

صمم ولادى، وتبلغ نسبته 15٪ من مجموع حالات الصمم؛ حيث يولد هؤلاء الأطفال مصابين فى الأذن الداخلية وبخاصة العصب السمعى، بأمراض تتلفها أو تعطلها عن العمل.

وصمم مكتسب ،يكون نتيجة الإصابة بأحد الأمراض التى تسبب نسيان الطفل المحصول الكلامى الذى اكتسبه إذا أصيب بالصمم فى سن مبكرة، ومنها الإصابة بالحصبة الألمانية والالتهاب السحائى والإصابة فى الأغشية الواقية بالمخ والنخاع الشوكى.

والطفل الأصم مثل زميل له عادى السمع، يملك أجهزة الاستقبال المختلفة باستثناء حاسة السمع، وله جهازه الكلامى والتنفسى، ويحس كما يحس الطفل العادى تمامًا، ويتأثر بما يتأثر غيره من الأطفال العاديين من مشاعر وعواطف.

لكن الإعاقة السمعية وما يتبعها من مشكلات عدم التوافق مع مجْتمع السامعين تفرض على الأصم أنواعًا معينة من ردود الأفعال، وتشعرهم بيئاتهم فى الوقت نفسه بفشلهم

وإشباع حاجاتهم، كما أن الطفل الأصم يحس بأنه أقلُّ من زميل عادى السمع نتيجة لقصور لديه يؤدى إلى شعوره بالنقص، مما يولد لديه إحساسًا مؤلمًا بقسوة الظروف ورثاء النفس، وأن العالم الخالى من الحركة الذى يعيش فيه يؤدى إلى حالة من الاكتئاب والحزن والتشاؤم التى تميزه عن الطفل العادى، هذا إلى جانب الانسحاب من المجتمع والانزواء، ويزداد هذا الميل وضوحًا كلما كانت الإصابة مبكرة.

ولما كان الكلام أسرع وسيلة للاتصال بين فرد وآخر، وبين الكبير والصغير، فالطفل الأصم الذى حُرِم من حاسة السمع، يحتاج إلى من يعينه على عالمه الصامت، ويحتاج إلى أساليب تربوية تتسم بالصبر حتى يتعلم. وهذا لا يتأتى إلا إذا أحس الطفل الأصم بالأمن والانتماء إلى الجماعة والثقة بالنفس، وهو ما يجب أن توفره له البيئة المدرسية التربوية، كما يحتاج إلى معلم أُعِدّ إعدادًا مناسبًا يثبت الأمن والطمأنينة فى نفس هذا الطفل، لذلك يتم تعليم التلاميذ المعاقين سمعيًا فى مدارس خاصة تهدف إلى التدريب على النطق والكلام؛ لتحسين درجة الإعاقة السمعية وتكوين ثروة من التراكيب اللغوية كوسيلة اتصال بالمجتمع الذى يعيش فيه الأصم مما يساعده على زيادة تكيفه معهم، والتقليل من الآثار التى ترتبت على وجود الإعاقة، سواء كانت آثارًا عقلية أو نفسية أو اجتماعية، وأيضًا تعزيز السلوكيات التى تعين المعاق سمعيًا على أن يكون مواطنًا صالحًا، بجانب تزويده بالمعارف التى تعينه على تعرُّف بيئته، وإعطائه التدريبات المهنية التى تساعده على الاعتماد على نفسه فى الحصول على مقومات معيشته، وأن يكون عنصرًا فعالا فى عملية الإنتاج.

ويتعلم الأطفال المعاقون سمعيًا – من ذوى الإعاقة الخفيفة ولديهم بقايا سمع عالية تمكنهم من الاستجابة – داخل الفصول العادية عندما يتم تكبير الصوت لهم. فذلك يساعدهم على الاندماج فى المجتمع المدرسى العادى. أما التلاميذ الذين لديهم كمية من بقايا السمع، لكنهم لا يستجيبون استجابة كاملة للصوت المكبر فيتم تعليمهم فى فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية العادية. أما إذا كانت درجة الإعاقة السمعية شديدة تزيد على 75 ديسيبل فيتم تعليم هؤلاء الأطفال فى مدارس خاصة.

ولقد أسهمت تكنولوجيا التربية فى زيادة فعالية أساليب الاتصال بين المعاقين سمعيًا، وكذلك بينهم وبين الأسوياء، ومن أجل ضمان حسن تكيفهم النفسى والاجتماعى؛ حيث إن التدخل فى حياة الطفل الأصم فى سن مبكرة – بين سنة وثلاث سنوات – يتيح له تعلم كيفية التحدث مع الأسوياء بأسلوب قريب من أسلوبهم؛ لأن الأطفال فى هذه السن يتمتعون بقدرة فائقة على تعلم كيفية التحكم فى أصواتهم، وأن توفير التدريب الملائم لهم يمكنهم من التحدث بصورة قريبة الشبه بلغة الأسوياء، مما يكون له أثر كبير فى اندماجهم فى المؤسسات التعليمية مع الأسوياء. ويتيح أيضًا الاندماج والاختلاط بغيرهم من الأطفال العاديين وإقامة علاقات طيبة معهم.

ولقد ثبت أن النظام المشترك (الإشارى – الشفهى) هو النظام الوحيد ذو الفعالية والتأثير الذى يمكن استخدامه مع الطفل الأصم فى مراحل نموه الأولى؛ لأنه ينقل المعلومات بلغة غير غامضة ومحكمة فى الوقت نفسه. بالإضافة إلى تلبية احتياجات هذا الطفل الأصم، ومن ثَمَّ التغلب على معوقات الاتصال الفردى الإشارى



الشفهى.

ويُقصَد بالاتصال الشامل إعطاء كل طفل معوق سمعيًا فرصةً فى أن يتعلم جميع الأشكال الممكنة للاتصال حتى تُتاح له الفرصة لتنمية ثروته اللغوية، ويشتمل هذا الأسلوب على القراءة الشفهية والإشارة بنوعيها واستغلال بقايا السمع لدى الطفل المعوق سمعيًا.

إن الاتصال الكامل - بإضافة لغة الإشارة إلى الطريقة الشفهية - يعطى معلومات اللغة المحكمة التى لا توفرها الطريقة الشفهية بمفردها. فالإشارات ذات معنى كامل - رمز لغوى مرئى واضح - وبالتالى فإنه من السهل إعطاء الطفل والوالدين والمدرس هذا النظام حيث تنتقل الإشارات بسهولة إلى الطفل، فلغة الإشارة بنوعيها والوسيلة الشفهية تكمل إحداهما الأخرى.

كما يُستخدَم العديد من وسائل التكنولوجيا الإلكترونية الحديثة فى مجال الاتصال، مثل: الأديومترات الفردية والجمعية بغرض تحديد تقدير دقيق لقوة السمع لدى المعاقين سمعيًا وحسن تصنيفهم واختيار الوسائل السمعية التعليمية المناسبة لهم.

ومحول الصوت إلى مثيرات لمسية، وهو وسيلة تُستخدَم لتحويل الموجات الصوتية إلى استثارة لمسية للتدريس للأفراد الصم وضعاف السمع.

والمرسل والمستقبل السمعى لمساعدة الأطفال الصم أو المصابين بضعف سمعى حاد فى الاتصال بشخص آخر.

وجهاز مساعد السمع، وهو أداة مصممة لمساعدة الأطفال المعاقين سمعيًا على عملية القراءة.

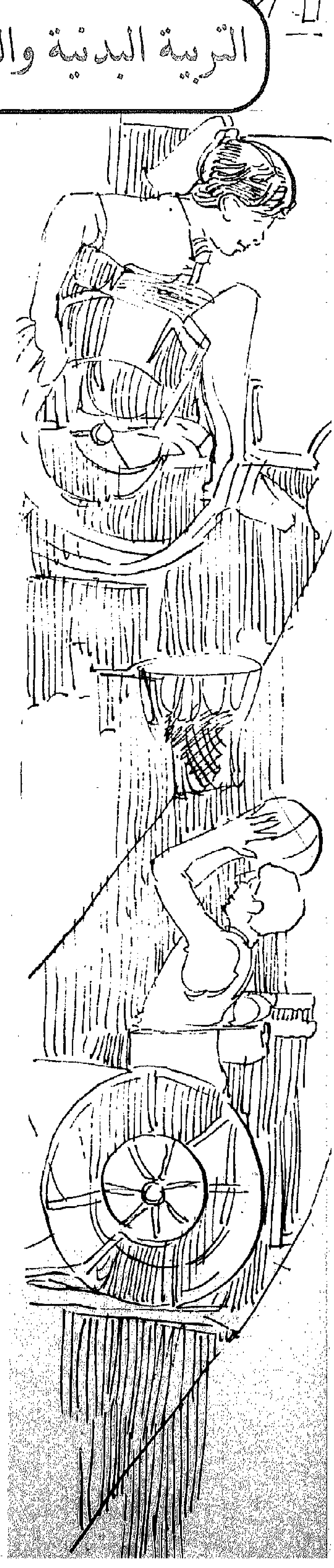
وجهاز تحويل المحادثة إلى لغة إشارية.

جهاز الاتصال التلفزيونى للصم، وجهاز محول الكلام إلى صور لمسية.. إلخ .

د. هدى حسن حسن

أهم المراجع :

1- إبراهيم الزهيرى : فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم ، زهراء الشرق، القاهرة 1997م.



التربية البدنية والرياضية للمعاقين

اقتضت حكمة الله العلى القدير أن يكون بيننا فى المجتمع نسبة من غير القادرين أو ذوى الحاجات الخاصة فى أى صورة من صور العجز، سواء الحركى أو الحسى أو النفسى أو العقلى تقع بين 11و15٪ من المجتمع كله، ولم تقف المجتمعات موقف المتفرج من تلك النسبة الكبيرة من أفراد المجتمع.. فاتخذت الأساليب المتعددة لرعاية تلك الفئة، دون أن تقتصر تلك الأساليب على إنشاء المؤسسات العلاجية أو التأهيلية وتدريبهم الحرفى للالتحاق بالمهن المناسبة مستقبلاً، بل امتدت لتشمل أساليب الرعاية الشاملة من خلال أساليب التربية المتكاملة.

إن الطفل المعاق- على اختلاف نوع الإعاقة أو درجتها أو اختلاف جنسه أو سنه - له الحق الكامل فى التعليم والتدريب والترويح دون تمييز بسبب الجنس أو الأصل أو المركز الاجتماعى أو السياسى للأسرة.

ويشير بيان التربية البدنية والرياضة الصادر عن المؤتمر العام لمنظمة التربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" التابعة للأمم المتحدة فى دورته العشرين والمنعقد بباريس فى 21 من نوفمبر 1978م فى مادته الأولى إلى أن "ممارسة التربية البدنية والرياضة حق أساسى للجميع"، وتشير الفقرة (1-3) إلى أنه "يجب إتاحة فرص خاصة للشباب، بمن فيهم الأطفال الذين لم يبلغوا سن المدرسة، والشيوخ والمعاقون لتنمية شخصياتهم إلى حد الكمال عن طريق برامج التربية البدنية، والرياضة الملائمة لاحتياجاتهم".

ولعل طبيعة التربية والرعاية من خلال الرياضة للطفل المعاق تتضح أبعادها من خلال العودة إلى تعريف "المعاق" وهو: "الشخص الذى لا يستطيع أن يكفل لنفسه -كليًّا أو جزئيًّا - ضرورات الحياة الفردية والاجتماعية نتيجة نقص فطرى أو غير فطرى فى قواه الجسمية أو العقلية" .. لذلك فإن رعاية هذه الفئة من المجتمع التى يُشار إلى ذويها بأنهم أصحاب الحاجات الخاصة تتطلب منشآت ورياضات معدَّلة وبرامج ترويح باشتراطات وتسهيلات خاصة.

وإذا كان للترويح أهمية خاصة فى استثمار الطاقات واستثمار الوقت فى العائد البدنى والاجتماعى والنفسى لطرق الترويح وأساليبه، فإن هذه

الأهمية تتزايد لدى أصحاب الحاجات الخاصة، حيث القيمة العلاجية والوقائية والتشخيصية للترويح إلى جانب القيمة التحليلية للشخصية والسلوك فى الأنشطة التلقائية والمواقف الترويحية.

وتمثل أنشطة الخلاء أهمية خاصة لما لها من مميزات وخصائص تربوية، تتمثل فى فتح المجالات أمام المعاق - لممارسة أدوار جديدة أقرب للحياة الطبيعية بمساعدة الآخرين أو دون مساعدتهم؛ تمهيدًا لإعداده للمواطَنة الصالحة، وكذلك اكتساب العادات الاجتماعية والصحية من خلال الممارسات الترويحية والرياضة، إلى جانب إتاحة الفرص للمعاق لممارسة نشاط ترويحى رياضى تنافسى بمعدل يتواءم مع قدراته وإمكاناته البدنية، مع مراعاة الفروق الفردية الخاصة لكل فئة أو حالة.

وقد بدأ يتضح فى الآونة الأخيرة مفهوم الترويح العلاجى الذى يتضمن المباريات وعروض السينما والحفلات والرحلات والمعسكرات، حيث يرى كثير من أصحاب مدرسة العلاج النفسى إيجابية العلاج من خلال الأنشطة الترويحية، وخاصة لدى حالات الانطواء والخجل والاكتئاب الناجمة عن الاضطراب النفسى.

وأدّى نجاح البرامج الترويحية الرياضية المستخدمة فى "مركز ستوك ماندفيل" لإصابات العمود الفقارى إلى المطالبة بألوان من الرياضات التنافسية للمعاقين، التى ظهرت بوادرها مواكبة لدورة الألعاب الأولمبية فى لندن 1948م تحت اسم "ستوك ماندفيل"عدد من الرياضات، ثم أضيفت إليها كرة السلة والسباحة وألعاب الميدان والمضمار والسلاح وتنس الطاولة ورفع الأثقال.. وقد أخذ المختصون من رجال التربية البدنية والرياضة المعدلة إلى جانب الأطباء على عاتقهم تطوير التصنيف الخاص بكل فئة ودرجاتها؛ تمهيدًا لإتاحة مبدأ تكافؤ الفرص فى المنافسات لهذه الفئة الخاصة فى الألعاب الأولمبية الخاصة بالمعوقين. كما يرجع الفضل إلى المعاقين أنفسهم فى تطوير الأجهزة والأدوات لتناسب قدراتهم، حتى توسعت التسهيلات لتشمل جميع فئات الإعاقة، وتم إرساء قواعد تلك الألعاب الأولمبية لتأخذ شكلا رسميًّا مواكبًا للدورات الأولمبية للأسوياء ولتكون متزامنة معها كل أربع سنوات وبعدها بفترة لا تزيد على شهر أو شهرين.

وما أحوج المدرسة العربية لدمج المعاق فى دروس التربية البدنية والرياضة تمهيدًا لاندماجه فى المجتمع الكبير! وإن كان ذلك يتطلب دعم الخلفية المعرفية لمدِّرسى التربية الرياضية بشئون المعاقين ودرجة إعاقتهم والأنشطة التى تقابل احتياجاتهم وتفى بالحفاظ على القدرات الكامنة المتبقية فيهم، وذلك من خلال حصر وتسجيل الإعاقات وطبيعتها ونوعها، ووضع البرامج الفردية وحث المعاقين على الانتماء للأنشطة الرياضية والترويحية؛ لاستغلال مواهبهم والحفاظ على إمكاناتهم المتبقية.

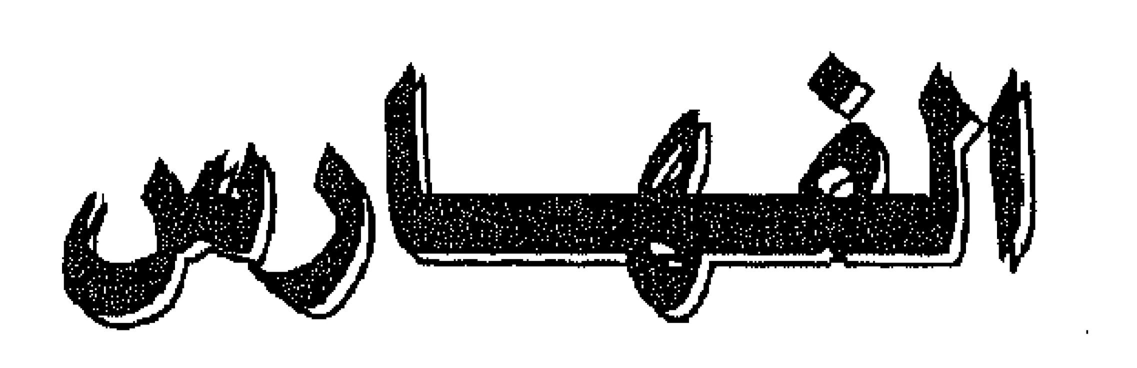
د. محمود عنان

أهم المراجع :

1- محمود عنان، عدنان جلون: الرياضة والترويح للمعوقين – دار النهضة المصرية القاهرة : 1990م.

2- محمود عنان: رعاية الطفل المعاق – سلسلة سفير التربوية – العدد (23) – القاهرة: 1997 م.

3- Sag, G (1980) Socidization and Sport, addison Welsley.


الفهارس

فهرس الموضوعات

الكشاف الألفبائى للموضوعات

هذه الموسوعة - التى بين أيدينا - إحدى الدعامات التى تسهم فى تربية الأبناء، وهم أجيال الأمة الناشئة، ومستقبلها، وأملها المشرق، وهى بذلك تعد لبنة فى إقامة صرح النهضة الحضارية المنشودة لأمتنا.

وقد شارك فيها كوكبة كبيرة من أبرز علماء التربية فى عمل جماعى دءوب استغرق سنوات عديدة.

وتعد «موسوعة سفير لتربية الأبناء» أول موسوعة تربوية تكتب بأقلام عربية ذات فكر طموح، ووعى تربوى معاصر.

وهى تشتمل على نحو (450) مدخلا تغطى جميع جوانب التربية وعلومها، وتسهم فى إثراء الوعى التربوى لدى الكثيرين ممن يعملون فى مجالات التربية والإعلام، فضلا عن الآباء والمربين.

سفير 5ش جزيرة العرب - المهندسين - القاهرة ص . ب 425 الدقى ت: 3353712/3353711/3494139/3379752 فاكس: 3480299

